

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**A Casa da Juventude como palco de (diversas) tensões:
que função(ões)?**

**O processo de profissionalização informado pela
experiência de estágio em Ciências da Educação**

Carolina Micaela da Cruz Dias Mendes

2010

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**A Casa da Juventude como palco de (diversas) tensões:
que função(ões)?**

**O processo de profissionalização informado pela
experiência de estágio em Ciências da Educação**

Carolina Micaela da Cruz Dias Mendes

Relatório apresentado na Faculdade
de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto,
para obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação.

Sob a orientação de: **Professor Doutor Henrique Vaz**

2010

Resumo

O presente relatório versa sobre a realização de estágio curricular na Casa da Juventude de Rio Tinto, tendo como finalidade o conhecimento e reflexão de um tempo que se assumiu como tempo de construção da profissionalização em Ciências da Educação.

O enquadramento teórico-epistemológico é desenvolvido em torno dos conceitos de Educação, Lazer, Juventude e Casas da Juventude, na medida em que são conceitos pertinentes para a contextualização do estágio e para o desenvolvimento da reflexão escrita em torno do mesmo.

A contextualização geográfica e institucional da Casa da Juventude de Rio Tinto permite elencar e perceber os serviços e funções que a ela são atribuídos enquanto instituição.

Por outro lado, tornou-se pertinente construir uma reflexão que abordasse de forma mais particular o processo de profissionalização. Processo este que se revelou complexo, estratégico, flexível, adaptado e adequado às características dos jovens que frequentavam a Casa da Juventude de Rio Tinto. Trata-se de dar conta de um trabalho que se constrói e decorre de acordo com especificidades da categoria, características, interesses, gostos e hábitos juvenis, que, consequentemente, se constituem como indicadores da nossa acção, enquanto educadores mas também animadores. É neste sentido que se justifica a alusão feita à animação sociocultural como um dos campos de acção e influência dos educadores e animadores associados ao trabalho de uma Casa da Juventude.

A reflexão construída em torno da profissionalização decorrente do tempo de estágio permitiu evidenciar a importância e influência que a formação em Ciências da Educação aporta para os contextos profissionais em que desenvolvemos a nossa acção. Não obstante, é forçoso referir a necessidade de atribuir à(s) profissão(ões) em Ciências da Educação determinadas especificidades informadas, quer por dimensões de estratégia, diferença complexificadora, implicação, escuta e reflexão, quer por contingências, contextos, indivíduos e situações que orientam e auxiliam o profissional na construção da sua identidade profissional.

Abstract

This report focuses on the achievement of traineeship in Rio Tinto's Youth Centre, with the purpose of knowledge and reflection of a time that was assumed as the time of construction of professionalization in Education Sciences.

The epistemological-theoretical framework is developed around the concepts of Education, Recreation, Youth and Youth Centers, as concepts that are relevant to the context of the traineeship and the development of written reflection about it.

The geographical and institutional context of the Rio Tinto's Youth Centre allows the description and the understanding about her services and functions as institution.

On the other hand, it became relevant to build a reflection that would address more particularly the process of professionalization. This process has proven to be complex, strategic, flexible, convenient and appropriate to the characteristics of young people who attended the Rio Tinto's Youth Centre. It is about accomplishing a work that builds and runs according to the specific category, characteristics, interests, tastes and juvenile habits, which therefore are considered as indicators of our work, not only as educators but also animators. In this sense, that justifies the allusion to the sociocultural activities as one of the fields of action and influence of educators and animators associated with the work of a Youth Centre.

The thought built around professionalization during the traineeship has highlighted the importance and influence that formation in Education Sciences brings to the professional contexts in which we developed our own action.

Nevertheless, one must mention the need to assign profession(s) in Educational Sciences certain specificities informed, either by dimensions of strategy, complexified difference, implication, listening and reflection, or by contingencies, contexts, individuals and situations that guide and assist the professional in the construction of his professional identity.

Résumé

Ce rapport se concentre sur la réalisation du stage en Maison de la Jeunesse du Rio Tinto, dans le but de la connaissance et de la réflexion d'un temps qui a été assumé comme un moment de la construction de professionnalisation dans les Sciences de l'Éducation.

Le cadre épistémologique et théorique est développé autour des concepts de l'Éducation, du Loisir, de la Jeunesse et des Maisons de la Jeunesse, comme des concepts qui sont pertinents pour le contexte du stage et le développement de la réflexion écrite.

Le contexte géographique et institutionnel de la Maison de la Jeunesse du Rio Tinto nous permet de lister et comprendre les services et les fonctions qui lui sont dévolues en tant qu'institution.

D'autre part, est devenue pertinente construire une réflexion qui porterait sur plus particulièrement le procès de professionnalisation. Procès qui s'est révélé complexe, stratégique, flexible, pratique et adapté aux caractéristiques des jeunes qui ont assisté à la Maison de la Jeunesse du Rio Tinto. Il s'agit d'illustrer un travail qui se construit et se réalise en ordre à des spécificités d'une catégorie, des caractéristiques, des intérêts, des goûts et des habitudes des jeunes, qui sont donc considérés comme des indicateurs de notre travail d'éducateurs, mais aussi animateurs. En ce sens, on justifie l'allusion à la animation socioculturelle comme l'un des domaines d'action et l'influence des éducateurs et des animateurs associés au travail d'une Maison de la Jeunesse.

La discussion autour de la professionnalisation, en raison du temps de stage, a souligné l'importance et l'influence que la formation en Sciences de l'Éducation apporte aux contextes professionnels dans lesquels nous avons développé notre propre action.

Néanmoins, il faut mentionner la nécessité d'attribuer au(x) métier(s) en Sciences de l'Éducation, certaines spécificités informées, soit sur les dimensions de la stratégie, la différence complexifiée, l'implication, l'écoute et la réflexion, soit sur contingences, contextes, individus et situations qui guident et aident les professionnels dans la construction de leur identité professionnelle.

Agradecimentos

Um muito obrigado!

Aos meus pais por me ajudarem nesta difícil etapa da vida.

Às minhas sobrinhas por me fazerem sorrir quando havia algo que me deixava menos feliz.

Às minhas amigas que sempre acreditaram que era capaz.

Àquelas pessoas especiais das quais recebi carinho, apoio, força e um porto seguro.

Ao meu orientador por todo o apoio, ajuda e orientação.

À Casa da Juventude de Rio Tinto por toda a disponibilidade e atenção.

Índice Geral

Introdução	9
I. Enquadramento teórico/ epistemológico	11
1.1.Uma aproximação ao conceito de educação.....	13
1.1.1. Educação Informal e Educação Não Formal	18
1.2.Do lazer	21
1.3.Da juventude.....	31
1.3.1. Contornos políticos da juventude	38
1.4.Aproximação às Casas da Juventude	40
II. O contexto	43
2.1.Conhecer a cidade de Rio Tinto	45
2.2.Conhecendo a Casa da Juventude de Rio Tinto	47
III.O(s) trabalho(s) desenvolvido(s) e sentido(s)	51
3.1.A entrada	53
3.2.Expectativas e desejos.....	54
3.3.Dificuldades e obstáculos.....	55
3.4.Funções e tarefas realizadas	57
3.5.Sentimentos	59
3.6.Um trabalho paralelo.....	60
IV. Tensões e reflexões no (do) processo de profissionalização	63
4.1.Especificidades de um trabalho	65
4.2.O trabalho da Casa da Juventude como Animação Sociocultural	73
4.3.Outras aprendizagens	84
4.4.A importância do tempo de estágio	87
4.5.A problemática de um trabalho como tempo de profissionalização informado pelas Ciências da Educação	89
4.5.1. Contributo epistemológico das Ciências da Educação	89
4.5.2. Um processo de profissionalização	92
4.5.3. A mediação informada pelas Ciências da Educação: um caso de presença não formalizada	98

Considerações Finais.....	105
Referências Bibliográficas	107
Anexos.....	115

Índice de Gráficos

Gráfico 1- População de Rio Tinto por grandes grupos etários, 2001	45
Gráfico 2- Taxas de insucesso e abandono escolares em Rio Tinto (%), 2006.....	46

Índice de Anexos

Anexo I – Panfleto do projecto “Ser Mãe”	
Anexo II – Questionário desenvolvido no âmbito do estudo sobre os tempos livres dos jovens das freguesias de S.Cosme e Rio Tinto	

Introdução

O seguinte relatório, produzido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação (domínio de Educação e Lazer), tem como objectivo dar a conhecer e reflectir sobre aquilo que foi o percurso de estágio na Casa da Juventude de Rio Tinto.

Neste sentido, o trabalho escrito está organizado em torno de quatro grandes capítulos que dão conta dos caminhos orientadores do estágio e da reflexão que sobre ele aqui se produz.

O primeiro capítulo é dedicado a uma contextualização teórico-epistemológica que se desenvolve segundo os conceitos de Educação, Lazer, Juventude e Casas da Juventude, servindo dois pressupostos: o enquadramento do contexto e trabalho de estágio e o enriquecimento e argumentação da reflexão que a seguir se inicia.

O segundo capítulo consiste numa breve caracterização da cidade na qual está inserida a Casa da Juventude de Rio Tinto e numa descrição e caracterização em termos de funcionamento e serviços desta última.

O capítulo terceiro assenta na descrição de todo o meu trabalho de estágio, dando conta dos tempos de entrada e adaptação, das expectativas e desejos, dos sentimentos, das dificuldades sentidas e das actividades, tarefas e funções realizadas e por mim assumidas. É neste capítulo, também, que evidencio a realização de um trabalho paralelo (ainda a decorrer) que consiste na realização de um estudo de investigação que nos permita conhecer os tempos livres e os interesses de lazer dos jovens das freguesias de S.Cosme e Rio Tinto.

O último capítulo remete, em primeiro lugar, para a especificidade do trabalho desempenhado na Casa da Juventude de Rio Tinto, estabelecendo-se, de seguida, uma comparação enriquecedora com o trabalho informado pela animação sociocultural. Por último pretende-se, ainda, chamar à reflexão as questões das Ciências da Educação e da mediação evidenciando a forma como contribuíram e influenciaram a construção (ou o início) de uma identidade profissional.

Toda a reflexão é construída na relação entre teoria e prática. Relação esta que se revela pertinente para a produção de um relatório que não se constitua demasiado teórico, mas também não se assuma instrumental ao ponto de meramente servir a descrição de uma prática. Assim, assumindo esta postura, pretende-se evidenciar a importância da formação prática para o conhecimento e delimitação de novos

A Casa da Juventude como palco de (diversas) tensões: que função(ões)?
O processo de profissionalização informado pela experiência de estágio em Ciências da Educação
contributos, quer no que diz respeito ao âmbito de acção das Ciências da Educação, quer
no que diz respeito às discussões e reflexões em torno do processo de profissionalização
e, particularmente, da profissionalização em Ciências da Educação.

I. Enquadramento teórico/ epistemológico

1.1. Uma aproximação ao conceito de educação

A conflitualidade epistemológica que rondou e ainda ronda as questões da educação e das Ciências da Educação conduz-nos a uma multiplicidade de sentidos e significados atribuídos ao conceito de educação. Debrucemo-nos, então, sobre alguns desses sentidos.

Se nos reportarmos a Durkheim (in Correia, 1998) e ao seu discurso pedagógico podemos fazer corresponder a educação aos pressupostos dos sistemas escolares. A escola era o garante da educação e, por isso, o garante da ordem social e da moral, onde o professor ganhava um papel de relevo assumindo a tarefa de veicular as ideias morais do país.

Corroborando as ideias de Durkheim e segundo o grande livro da Sociologia de Giddens (2004: 690), educação é a “transmissão de conhecimento entre gerações através da instrução directa”. Definindo o conceito de educação, o autor reúne novos e outros sentidos fazendo referência ao conceito de educação como reprodução cultural de Bourdieu, repensado por Willis, à forma como os códigos linguísticos de cada um, trazidos por Bernstein, influenciam os caminhos educacionais e à existência de um currículo oculto, de Illich, paralelo ao currículo nacional programado.

Vemos que a definição primeira de educação trazida pela bibliografia sociológica consultada, baseava-se e limitava-se à definição prática¹ de Durkheim. Tendo como base a definição de educação de Durkheim (1984) em que as gerações mais velhas tinham o poder e responsabilidade de ensinar as mais novas, protagonizando, desta forma, uma educação moral cujos pressupostos assentariam na igualdade da razão, na igualdade de direitos e na igualdade e obrigatoriedade de educação, Houssaye (in Correia, 1998: 39) admite que “educar significa assim resgatar a razão comum igualitária no Homem e em todos os homens”.

Ainda sobre uma perspectiva pedagógica da educação, saliento os contributos de Dewey, Claparède, Montessori e Decroly (*idem*) na medida em que defenderam uma posição da educação mais centrada no aluno, no desenvolvimento natural da criança, na descoberta e numa posição pedagógica favorecedora desse desenvolvimento natural.

¹ Considero como sendo prática na medida em que se baseia num processo de transmissão, como se de um acto de passagem se tratasse.

Posicionando-nos sobre uma perspectiva de educação como educação de crianças, é de salientar a noção de Arendt (Castro, 2003) quando assume que a educação serve o objectivo de acolher e ensinar às crianças o mundo onde nasceram. Identificamos aqui uma determinada semelhança à noção de educação de Durkheim (1984) que defendia que a educação passava pelo ensinamento dos valores e regras sociais das gerações mais velhas às gerações vindouras. Contudo, julgo que ambas as noções de educação passam ao lado de uma contextualização e contingência do próprio acto de educar. Não se trata apenas de educar *para* mas, antes e também, de educar *com*, implicando que a educação se defina e concretize tendo por referência não só o passado e a tradição mas também a imprevisibilidade do futuro, as imperfeições e transformações do presente ou até mesmo as características sempre novas e inovadoras das gerações que se vão formando.

Mais tarde, descentrando os seus interesses da escola ou do aluno, a educação começa a ser invadida pelas influências da psicologia social, assumindo a presença de um discurso psicossociológico em educação. Este discurso psicossociológico partilhava de pressupostos de uma psicologia social na medida em que esta defendia a explicação do comportamento humano através da análise dos níveis intra-individual, inter-individual, posicional (respeitante à posição que o indivíduo ocupa socialmente) e ideológico que corresponde ao sistema de crenças e representações do ser humano. Com as alterações que foi sofrendo e com a distância que foi estabelecendo face à psicologia social, a psicossociologia permitiu pensar uma educação cada vez mais assente na mudança social e pessoal, concebendo aquilo que designamos como espaço pedagógico como um espaço também praxeológico, onde a aprendizagem e a mudança são assumidos como elementos essenciais de todo o processo (Correia, 1998). Por outro lado, esta corrente permitiu pensar na “causalidade sistémica” (*idem*: 82) que caracteriza alguns discursos educativos: é necessário sermos capazes de perceber que nem todas as causas têm os mesmos efeitos e vice-versa, salientando a necessidade de contextualização do acontecimento, e por conseguinte, do sujeito e da educação.

Flitner (in Cabanas, 1991a:15) acrescenta que a educação é “um processo de amadurecimento e crescimento dos jovens de acordo com etapas nas quais os indivíduos protegem e fomentam o mencionado processo”. Segundo o relatório da UNESCO de 1977 (Vieira e Pereira, 1996) a educação teria como princípios gerais o aprender a devir, a criar, a gerir a sua própria formação, a educar mas também a ser educado. Por conseguinte, privilegiaria o trabalho acompanhado ou só, o saber escolher a informação,

o assumir responsabilidades, o comunicar, o respeito pelo outro, o tomar decisões e participar no desenvolvimento da sociedade, o desenvolver atitudes e faculdades essenciais para o seu desenvolvimento e formação e, por último, o permitir a livre e plena realização da personalidade.

Como vemos, tem havido uma tendência para afastar a educação de uma posição e epistemologia experimentais começando já a desenhar-se as linhas educacionais da investigação-acção e da valorização das experiências do sujeito.

Por seu turno, o discurso sociológico na educação revelou-se através da descoberta, ou mesmo, inventariação de novos campos de investigação, novos problemas a estudar que deixavam antever a dimensão interdisciplinar e entrecruzada da educação (Correia, 1998). A sociologia aplicada à educação permitiu perceber a forma como o indivíduo e a sociedade se relacionam e, por conseguinte, a formação do discurso do sujeito. Ou seja, é possível, agora, compreender que o discurso do sujeito decorre sobre um objecto que lhe pré-existe mas que esse mesmo objecto é construído e reconstruído por esses mesmos discursos que os sujeitos vão produzindo. Esta corrente sociológica permitiu descobrir a dimensão causal circular que existe no âmbito da educação, tendo por base uma inter-relação entre indivíduo e sociedade.

Ao longo desta longa construção dos discursos em e sobre educação, a experiência do sujeito foi adquirindo cada vez mais importância chegando mesmo a ser um objecto da educação. Quero com isto justificar o aparecimento e emergência da educação de adultos que visa, essencialmente, a formação do indivíduo através do trabalho de descomplexificação e complexificação daquilo que foram e vão sendo as suas experiências de vida. Neste emergente e urgente tipo de educação, as experiências são trabalhadas e revividas de forma a não servirem tanto os saberes técnicos e as necessidades e exigências de uma sociedade ou mercado de trabalho, mas antes servirem objectivos de desenvolvimento, crescimento e formação pessoal, ou seja, servirem aquilo a que chamamos de saberes interiores, pessoais e, acima de tudo, significativos.

Desta forma, a educação como formação conceber-se-ia pela interrogação das situações vividas, pela atribuição de significado e sentido, pela re-articulação entre situações, pela ruptura, pela reconstrução de sentidos e pela reinterpretação das experiências sendo, por isso, uma re-formação constante do indivíduo ao longo da sua vida, podendo até constituir-se como momentos de descoberta significativa do e para o

próprio sujeito. Assim, ao contrário daquilo com que nos possamos defrontar, a formação tal qual aqui desenhamos pretende ser mais que um depósito de pequenos cursos, apresentações de formadores, mais que um negócio económico e político. Enquanto formação, a educação e segundo Paulo Freire (1997), deve permitir que o indivíduo se descubra a si mesmo, reflita sobre o mundo com o qual se relaciona e descubra possibilidades de agir sobre esse mesmo mundo assente numa postura e pensamento críticos. Por outro lado, nas suas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Uma Educação para a Liberdade. Textos Marginais* 8, o mesmo autor concebe uma educação que se pautar por uma consciência problematizadora que valorize a comunicação, a reflexão, a mudança, a transformação e a constante construção do ser. Saliente-se, ainda, que a intersubjectividade e a comunicação assumem um papel muito importante quando falamos acerca das finalidades da educação e da característica humana da educabilidade, ou seja, da assumpção do indivíduo como “homo educandus” (Lopes, 2003:39).

Já Kant (Castro, 2005) associava a educação a uma forma perfeita de conceber e formar o ser humano. Esta relação entre educação e perfeição só era e, de facto continua a ser possível numa sociedade em que o indivíduo se concebe como falível, inacabado, capaz de se desenvolver ao longo do tempo. Ainda que não se desenhasse nos anos de Kant uma educação como formação, vemos neste conceito uma aproximação aos pressupostos da formação uma vez que esta favorece o aperfeiçoamento e crescimento contínuo do indivíduo que está sempre a aprender e cuja formação não se encerra em limites geográficos, geracionais, de idade, políticos ou mesmo escolares (na medida em que não é apenas na escola que aprendemos). A formação está também presente quando se concebe a educação como um processo interligado a processos de socialização, enculturação, personalização, interacção, dependente de múltiplos factores vivenciais e presente ao longo de toda a vida (Cabanais, 1991a).

Segundo Gómez, Freitas e Callejas (2007) a educação pode ser entendida como um processo de socialização. É durante este processo que se dão momentos de aprendizagem, ensino e partilha dos conhecimentos, proporcionando momentos de construção das representações sociais, dos valores, comportamentos, atitudes, formas de ser e estar ou até mesmo momentos de transformação social.

A educação encerra em si uma tripla função de socialização. Quando consideramos o acto de educar estamos nele a implicar a socialização como inserção do

indivíduo num determinado grupo social como sejam a família ou o grupo de pares promovendo a interação social; a socialização como auto-realização individual; e a socialização como um processo de construção aberta, problemática mas consciente do eu (Osorio, 1986). Por outro lado, a educação permite pensar a socialização do indivíduo também sob o ponto de vista da criação de relações e da constituição de redes de sociabilidade na medida em que

“é um factor que intervém na nossa identidade pessoal, que passa a ser mediadora da nossa vida com os outros, como indivíduos e como membros de diferentes grupos. Vemos a presença do outro, valorizamo-la e mantemos a distância ou proximidade com ele, associamo-nos ou não com os outros, condicionados pela educação que caracteriza a sociabilidade e orienta a nossa identidade social” (Sacristán, 2003:135).

Para além desta correlação entre educação e socialização, é-nos trazida ainda a existência de uma relação entre educação e aculturação na medida em que o indivíduo se inicia na sua vida social aprendendo e assimilando valores, normas e crenças e culturas mas também autonomizando-se através de um processo de libertação, de uma educação que pretende que o indivíduo seja um sujeito consciente do seu próprio desenvolvimento. Assim, podemos conceber uma educação para o desenvolvimento. Da mesma forma, podemos pensar a educação segundo diversos fins: educação ambiental, educação para a saúde, educação para o consumo, educação intercultural, educação para a paz (Gómez, Freitas e Callejas, 2007), educação para a moral e cidadania, educação para a consciência, educação para a participação, etc. Justifica-se, assim, a educação não só como a possibilidade de satisfação de necessidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal mas também como um “instrumento de ajuda e resposta às necessidades quotidianas e concretas da população, integrando assim a dimensão de desenvolvimento” (Osorio, 1991:365) global e comunitário.

Em 1985 Jacques Daignault (in Carvalho, 1994) relacionou a educação com três formas de pensar o saber: o saber, o saber-ser e o saber-estar. Formas estas que ao longo deste relatório vão ganhando relevância no que toca a uma construção da profissionalização. O saber representa-se pelo capital, pelo conhecimento. O saber-ser assenta na aprendizagem de formas pessoais de ser, posturas adequadas a uma sociedade e a valores a ela inerentes. Por sua vez, o saber-fazer assenta no pressuposto de educabilidade e perfectibilidade do ser humano como um indivíduo capaz e autónomo. Assim, concebendo-se a educação por relação ao saber, aos valores e à

moral, esta concebe-se também como uma forma de interpelar instituições, associações e organizações para a mudança e realização social, através da potencialização do capital que é o saber.

Para além da potencialização do saber, “à educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” (Delors et al, 1996). Bússola esta que se orienta segundo os seguintes pilares: o aprender a conhecer; o aprender a fazer; o aprender a viver em comum e o aprender a ser. O aprender a conhecer implica por si só o aprender a aprender, ou seja, o trabalhar as competências individuais e sociais necessárias para a compreensão de si e do seu mundo. O aprender a fazer possibilita a nossa acção sobre o meio envolvente. Aprender a viver em comum implica a participação e cooperação com os outros em todas as actividades humanas. Na maioria das vezes, encontramos-nos perante situações de conflito e de individualidade onde, de facto, a solidariedade e o esforço comum são essenciais. É neste sentido que o aprender a cooperar e a interagir são muito importantes. Por fim, o aprender a ser envolve um desenvolvimento do indivíduo a todos os níveis na medida em que a educação é a forma de um desenvolvimento contínuo que surge como individual e concomitantemente colectivo.

1.1.1. Educação Informal e Educação Não Formal

Para melhor compreensão deste relatório e da adequação entre contexto de estágio e formação em Educação e Lazer, considero importante tecer aqui algumas considerações sobre a educação não formal, relegando para um plano menos relevante a educação escolar ou formal na medida em que se caracteriza por uma organização “burocrática e hierárquica, que se concretiza numa rede constituída por diversas instituições geridas por grupos especializados de professores e administradores, formados expressamente para o ensino e sua gestão; implica também a existência de infra-estruturas e meios especificamente elaborados para a actividade educativa” (Gómez, Freitas e Callejas, 2007: 163), que se afastam do pressuposto geral de funcionamento das Casas da Juventude.

Antes de mais, é importante não esquecer que a educação informal adquire em qualquer contexto e sobre qualquer indivíduo uma dimensão relevante na medida em

que permite a grande parte da aprendizagem social e da aquisição de conhecimentos, competências e atitudes que o indivíduo faz ao longo da sua vida. Tal decorre do facto da dimensão informal da educação estar implícita em “todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco ou nada estruturadas e organizadas” (Canário, 1999:80). Logo, ainda que a organização, pressupostos e modo de funcionamento da Casa da Juventude se orientem e sigam o paradigma da educação não formal, a educação informal é um elemento estruturante da vivência do indivíduo na medida em que, implicitamente, promove a aprendizagem e a educação através das experiências mais banais e triviais pelas quais os indivíduos podem passar desde que nascem. Umas aprendizagens mais profundas que outras, outras mais imediatas ou significativas, mas a aprendizagem experiencial como educação informal coexiste com a educação formal e não formal e coexiste, também, com uma multiplicidade de paradigmas e quadros epistemológicos.

Os processos de educação informal

“ocorrem, normalmente, fora das estruturas formalizadas; não têm um conteúdo definido previamente, nem um programa pré-estabelecido; não se exigem pré-requisitos aos sujeitos; os conteúdos estão organizados em função de uma lógica de acção e não de aprendizagem; o indivíduo tem um papel decisivo em todo o processo; não há reconhecimento social de quem exerce a função educativa e não se regista qualquer tipo de especificidade do contexto em que se produzem os efeitos educativos” (Cavaco, 2002:38).

Assim sendo, não prolongo mais esta breve reflexão na medida em que a dimensão informal da educação é de tal forma global, atemporal e a-espacial que dificulta qualquer caracterização pormenorizada e detalhada. Por outro lado, ela é também local e contingente na medida em que depende e concretiza-se através da experiência vivida pelo indivíduo num determinado contexto social, político, pessoal, económico, entre outros, o que implicaria construir uma diversidade de definições e caracterizações.

Dediquemo-nos, então, a uma breve e curta tentativa de definição da educação não formal. Podemos apontar como possíveis antecedentes deste novo paradigma de educação o Movimento de Educação Permanente, a Educação Popular, a Educação de Adultos, o contributo de Paulo Freire concebendo o indivíduo, também, como produtor cultural, o contributo de Ivan Illich que propunha a desescolarização da sociedade, a

promoção e emergência da animação sociocultural e a valorização da experiência como momento educativo e de aprendizagem.

Trilla (1985:22) começa por definir educação não formal como o

“conjunto de meios e instrumentos que geram efeitos educativos a partir de processos intencionais, metódicos e diferenciados, que contam com objectivos pedagógicos prévia e explicitamente definidos, desenvolvidos por agentes cujo papel educativo está institucional ou socialmente reconhecido, e que não fazem parte do sistema educativo ou que fazendo parte dele não constituem formas estrita e convencionalmente escolares”.

Este mesmo autor prossegue, orientando as acções e educadores não formais no sentido da “alfabetização de adultos; formação, reciclagem e promoção profissional; extensão cultural; educação para o tempo livre e animação sociocultural; educação ambiental; formação cívica e social; informação e sensibilização” (*idem*:24) promovendo a educação global do indivíduo. É, assim, fácil compreender e justificar as preocupações e esforços que a Unesco, a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa e mesmo instituições e associações locais e particulares têm feito no sentido de promover e fomentar uma prática comunitária assente na educação não formal.

Favorecendo essa prática comunitária, à educação não formal é atribuída maior liberdade no planeamento e gestão das actividades bem como na organização e funcionamento da instituição ou mesmo na formação e educação da população em causa. Tendo em conta a afirmação anterior e o espaço não escolar, a educação não formal pode ser chamada de educação extra-escolar na medida em que esta compreende todas as situações e acontecimentos organizados, mas não integrados no sistema de ensino e que permitem à população aprender em função dos seus problemas e necessidades corroborando funções de autonomia, enriquecimento da vida social e comunitária, formação política, aperfeiçoamento profissional, cultivo da capacidade de criação e expressão e melhoria da capacidade de relacionamento (Scurati, 1991).

Segundo Benzaquen (2006), para além da promoção das relações, a educação não formal assenta num pressuposto de consenso interno entre educadores e educandos (ou público-alvo), de voluntariedade, de possibilidade de transformação social mas também individual.

Aliando-se a um dos objectivos das actividades de lazer, as actividades consideradas de educação não-formal têm como pressuposto primeiro proporcionar experiências que sejam, simultaneamente, gratificantes e significativas. Poderíamos

dizer que a educação não formal abarca objectivos ocultos e implícitos que decorrem dos sentimentos que a ela podem estar associados – voluntariedade, significado, prazer, gratificação, relação, proximidade. Outro desses objectivos baseia-se na possibilidade de gerar aprendizagem sem que esta esteja previamente prevista ou programada, decorrendo dos contextos e vivências pelas quais vamos passando. Por outro lado, este tipo de educação, que ainda que organizada e programada, se afasta dos âmbitos escolares e formais, permite conceber uma ligação entre as actividades simbólicas próprias da juventude e das juventudes particulares com quem interagimos e o “desenvolvimento de uma consciência crítica necessária na vida adulta” (Gomes et al, 2002:64).

Os espaços caracterizados por uma dimensão não formal da educação, de que são exemplo as Casas da Juventude, tendem a valorizar a presença e opinião dos indivíduos que os frequentam. Desejavelmente, eles são o público orientador da acção dos educadores. Para além de orientador, os indivíduos são também a necessidade da acção do educador. Enquanto razão da acção dos educadores, os indivíduos trazem para as actividades, momentos e espaços não formais de educação, o desejo e a vontade que dão um significado autêntico e uma apropriação a todas as experiências que são propostas.

A educação não formal, como um dos caminhos disponíveis do processo de educação, permite conciliar programas, técnicas e objectivos previamente definidos com uma postura e funcionamento que se aproximem de um paradigma mais informal que promova as relações, as experiências e aprendizagens significativas bem como o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser humano e social. Considero que a mais-valia da educação não formal assenta nesta possibilidade de pender e conciliar, estrategicamente e de forma vantajosa, técnicas e metodologias formais e objectivos informais da educação.

1.2. Do lazer

Segundo Naville (in Sue, 1994) a satisfação e realização do homem passa não apenas pela alienação face ao trabalho mas também e principalmente ao encontro de si mesmo no tempo livre e nas actividades que mais lhe permitam esse encontro e realização pessoal. Trata-se da urgência de um tempo para si mesmo que conjugue de forma natural as potencialidades do físico, do afectivo, da inteligência e do pensamento

e que proporcione momentos de renovação do indivíduo face a pressões de automatismos e costumes, de tempos de experiência, de tempos de afirmação pessoal da liberdade (Leif, 1992). Este tempo e actividades contrapõem-se ao tempo do trabalho por serem caracterizados por não-trabalho, proporcionando uma dimensão positiva e produtiva da sociedade, ou seja, reproduzindo uma nova forma de organização social. “...portanto, lazer, educação, cultura e esportes – enfim, todas aquelas actividades que podem ter como ponto comum o exercício dessa “cultura do tempo disponível”- teriam importante papel na renovação de valores dessa mesma sociedade que sofreu tal fragmentação e na construção de uma nova ordem” (Pacheco, 2006:180).

Esta nova forma de organização social promove o nascimento e aumento da importância que se atribui a novos tempos sociais, dos quais o lazer assume particular destaque. Em 1998, a Associação Mundial Para o Lazer e Recreação chega mesmo a produzir uma declaração² com vista à definição e divulgação da importância do lazer, da importância de uma educação do lazer, traduzida em recomendações e deveres das organizações e instituições públicas e privadas ligadas de forma directa ou indirecta ao lazer.

Inicialmente e perante um declínio da importância do trabalho e da temporalidade do trabalho a partir dos anos 50, o lazer foi sendo assumido como forma de compensação face ao tempo de trabalho, contrapondo-se ao cansaço, fadiga e stress laboral. Contudo, é necessário perceber quais os factores que estão por trás do declínio histórico do trabalho. Sue (1994) identifica três factores explicativos: a pesquisa, investigação e contínuo melhoramento, almejando mais produção e menos trabalho, libertando (dispensando) o indivíduo; a delimitação de tempos de consumo (acompanhados pela ausência ou reduzida produção) necessários ao consumo do já produzido evitando momentos de crise na indústria; e por último, a necessidade e reclamação de tempo livre por parte dos assalariados. Se, por um lado, estes três factores explicam o declínio do tempo do trabalho, por outro lado, são os caminhos necessários para o surgimento e crescimento de uma “civilização dos lazers” (*idem*: 108) e, conseqüentemente, uma sociologia do lazer que, enquanto campo de estudos, seja capaz de compreender e reflectir sobre essa mesma civilização que se parece estar a edificar. Dumazedier (1979) acrescenta ainda alguns factores que estiveram na origem

² International Position Statement on Leisure Education and Community Development produzida pela World Leisure and Recreation Association em 1998.

do *boom* da sociologia do lazer: por consequência da redução do tempo do trabalho surge o aumento do tempo livre, a realização de pequenos trabalhos (bricolage, jardinagem, etc) fora do tempo de trabalho, a possível ocupação do tempo livre por actividades familiares, a extensão e a limitação das obrigações sócio-espirituais e sócio-políticas.

Como podemos perceber, mesmo engendrando uma nova forma de organização da vida pessoal e social, o lazer permanece ligado ao trabalho sendo, não raras vezes, assumido como uma consequência necessária do mesmo, ou seja, uma necessidade a que o cansaço e desgaste do trabalho obrigam. Com os contributos da sociologia e com o desejo de autonomia face ao trabalho, o lazer acaba por construir-se e definir-se numa luta contra aquele que foi o seu «pai», que permitiu a sua existência, ou melhor, a sua emergência - o trabalho.³

Ultrapassando a perspectiva do lazer como compensação do trabalho através da introdução de novos valores que aumentam a distância entre a ética do trabalho e a ética do lazer, Dumazedier (1979) vê o lazer como um processo de autonomização que permitia o progresso da cultura intelectual dos indivíduos e o aumento da sua participação económica e social, dando asas a um novo campo de investigação da sociologia. Não obstante, e à semelhança do que aconteceu no campo dos estudos sociológicos, cada vez mais o lazer tem sido um objecto de observação, relação, reflexão, descomplexificação e complexificação por parte da Educação, nomeadamente por parte das Ciências da Educação. Esta preocupação perante o tempo e actividades de lazer fez-se sentir também ao nível da organização governamental que chegou mesmo a publicar pequenos documentos dos quais saliento a publicação “Família e Tempos Livres” por parte da Direcção-Geral da Família, departamento do Ministério do Emprego e da Segurança Social. A importância que se foi atribuindo à ocupação dos tempos livres e à relação que mantinha com outras temporalidades da vida como a da família e a do trabalho, está presente em expressões como a seguinte: “É fácil transformar o tempo de trabalho em tempo livre, quando a tarefa não agrada. Mas é difícil «meter travões», quando a actividade entusiasma. Não esqueçamos que o dever

³ É interessante referir que a noção de lazer que até aqui se tem vindo a apresentar se distancia em grande parte daquilo que os Gregos concebiam como lazer, ou tempo livre, tempo do jogo sinónimo de um determinado estado social (Sue, 1994).

de trabalhar não é mais importante do que o dever de cuidar dos tempos livres” (Direcção-Geral da Família, 1989).

Complexificando, Sue (1994) faz-nos reflectir acerca deste fenómeno social que é o lazer, ou ócio⁴. Muitas vezes o lazer estava associado à realização de actividades, umas mais complexas e exigentes que outras, relacionadas com pequenos cursos de formação, com bricolage, desporto ou mesmo com as tarefas domésticas e familiares. Ora, coloca-se uma questão: até que ponto poderemos considerar a simples realização de actividades como lazer? Não causaria estranheza se associássemos as actividades acima enunciadas a uma simples gestão do tempo livre ou, mais correcto, tempo liberto pelo trabalho. A disposição de tempo não utilizado pelo trabalho pode ser aproveitada para a realização das tarefas domésticas ou para a realização de uma actividade desportiva porque é necessário apenas para manter a forma, por exemplo. Tal como nos dizem Puig e Trilla (2004:44) “podemos afirmar que parte do tempo de não-trabalho está destinado a satisfazer obrigações paraprofissionais, familiares, religiosas ou políticas e, portanto, o tempo que tais obrigações ocupam não é tempo livre” (sendo que este tempo livre é assumido como tempo para o lazer ou para o ócio). Desta forma e não lhe sendo atribuído um sentido significativo nem lhe estando associados sentimentos de satisfação, realização ou liberdade pessoal, estamos perante uma situação em que o conceito de lazer deve ser substituído pelo conceito de tempo livre como tempo liberto do trabalho, ou como propõe Mascarenhas (2006:101) como “tempo disponível”. Vemos que o conceito de lazer ultrapassa a simples realização de actividades, apelando a sentimentos, à atribuição de sentidos, ao crescimento e desenvolvimento pessoal e social do indivíduo (não esquecendo que podemos ainda pensar, em segundo plano, num desenvolvimento cultural, económico e mesmo político) implicando dimensões de prazer. Tal como nos diz Dumazedier (1979:57) trata-se de “uma necessidade social do indivíduo a dispor de si para si mesmo, a gozar de um tempo cujas actividades antigamente eram em parte impostas pela empresa, pelas instituições sócio-espirituais,

⁴ É pertinente referir a concordância que existe entre a definição do termo *lazer* na literatura portuguesa e a definição do termo *ocio* na literatura espanhola. Concordamos que ócio em espanhol é traduzido como lazer em português. Tal justifica-se quer pelos significados que lhe são atribuídos, quer pela inexistência da palavra lazer na língua espanhola. Por outro lado, na língua portuguesa temos a possibilidade de utilizar o termo ócio quando queremos traduzir o nada fazer, a preguiça, a improdução, sendo-lhe atribuído um sentido mais negativo, e a possibilidade de utilizar o termo lazer para significar a realização de actividades ou proveito do tempo livre como experiências significativas, interessadas e interessantes que contribuam, de alguma forma, para o desenvolvimento, construção e socialização do ser humano.

sócio-políticas ou familiares” onde “a subjectividade do indivíduo torna-se em si mesma um valor social” (Richta cit in *idem*).

Quando se diz que “sem tempos livres não há o gosto de fazer aquilo que mais contribui para a valorização pessoal, não há convívio agradável e despreocupado, não há recuperação de energias físicas e espirituais. Sem tempos livres, diminui a iniciativa, a criatividade, a participação, a alegria de viver e até o próprio trabalho acabará por ter menor rendimento” (Direcção-Geral da Família, 1989), eu acrescentaria, ao início deste período, que sem tempo de lazer, para o qual o tempo livre é condição necessária, nada do que se elenca a seguir seria concretizável. Damos, desta forma, ênfase ao lazer sem nunca esquecer que a existência de tempo livre é condição essencial e, por vezes obrigatória, para o primeiro.

Prosseguindo na reflexão, a aproximação e confusão entre os conceitos de ócio e lazer deixa de fazer sentido quando nos debruçamos sobre as opiniões empíricas que nos apelam para a noção do ócio como o nada fazer. Por conseguinte, tendemos a atribuir ao conceito de ócio uma dimensão negativa associada, não raras vezes, à vagabundagem e à preguiça. Esta tendência remonta já ao século XVII opondo trabalho ao ócio, por ser, este último, improdutivo e um “vício indesejável” (Puig e Trilla, 2004), ou como diria Dumazedier (1979), suprimir o trabalho.

É importante reflectir sobre a raiz etimológica do termo ócio, trazida, como tantas outras coisas, da Grécia. A palavra *Scholê*⁵ significa parar e ter tempo para si mesmo, pressupondo, assim, a disponibilidade de tempo para o indivíduo. Situa-se por oposição a uma ocupação e a um tempo que se regule por uma actividade, que poderá ser o trabalho ou não, com objectivos e finalidades estruturadamente definidas e a atingir na

⁵ Segundo o Dicionário de Sociologia (Maia, 2002) o termo *Scholê* pode também ser apresentado como origem do termo escola sendo que “significa etimologicamente, repouso, lazer, ócio. Fazer ou andar na escola não era deitar-se no dolce farniente, mas libertar-se das actividades produtivas dos bens de consumo (...) para se dedicar à acção contemplativa, ao estudo (ainda hoje permanece a dicotomia: quem anda na escola não trabalha e quem trabalha não anda na escola)”. É curioso constatar a existência e valorização de um tempo que seria de lazer, de contemplação, de realização de actividades produtivas como um tempo da escola. Hoje, a valorização de um tempo do lazer tende a ser feita por contraponto ao tempo da escola que, cada vez mais, é assumido como um tempo de trabalho. Se antes se defendia uma relação entre lazer e escola (em que o primeiro é veiculado e conseguido através da segunda), actualmente é possível pensar numa aproximação da escola ao tempo do lazer como meio privilegiado para o processo de educação para o lazer.

medida em que pressupõe uma oportunidade de auto-cultivação e inovação (Fave e Bassi, 2003).

Reportando-nos a uma visão romana, ócio deriva do termo do latim *Otium* que se opunha a *Negotium*, ou seja, ócio que se opõe à ausência de ócio que é o mesmo que trabalho. Nesta asserção, o ócio passa por um tempo de recuperação e de descanso do espírito para que seja possível voltar a um tempo do trabalho. Em súpula, o ócio romano assume-se como uma recuperação de energias para recomeçar o trabalho, como um elemento necessário para que o trabalho seja, novamente, possível. Define-se, desta forma, uma inter-relação entre o tempo do ócio e o tempo do trabalho que deu origem, como vimos, a uma área de estudos cada vez mais emergente.

Contudo, quando aqui falamos em ócio e porque nos aproximamos da primeira etimologia apresentada, considero mais esclarecedor substituir o primeiro pelo conceito de lazer na medida em que, e tal como Dumazedier (1979:59), defendemos que “a ética do lazer não é a da ociosidade que rejeita o trabalho, nem a da licença que infringe as obrigações, mas a de um novo equilíbrio entre as exigências utilitárias da sociedade e as exigências desinteressadas da pessoa” satisfazendo as necessidades do corpo e do espírito através de actividades físicas, práticas, artísticas, intelectuais, sociais, culturais entre outras. Trata-se de conceber o “ócio como o tempo livre ocupado conscientemente, dinamicamente e criticamente (...) considerado como enriquecedor na medida em que favorece a actividade mental livre, ou seja, na medida em que permite ao indivíduo exercer as suas mais altas potencialidades” (Cabanas, 1991b: 410, 411) e faculdades ocultando formas de ociosidade entendidas como o nada fazer, tempo da preguiça e da improdução profissional e pessoal.

Varea e Alba (1990) referem-se a cinco facetas que a utilização que fazemos do tempo livre pode assumir. A primeira remete para uma faceta higiénica na medida em que o tempo livre se constitui como um restaurador de forças, como um acumulador de energias. A segunda faceta assenta na recreação, na diversão. A faceta cultural e artística permite o acesso a actividades culturais e artísticas bem como o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. A quarta faceta defende uma dimensão relacional do tempo livre promovida pela convivência e pelo estabelecimento de relações com pares e diferentes com os quais seja possível a troca e a comunicação. Por último, estamos perante uma faceta também espiritual que valoriza a interioridade e integridade do indivíduo. Recorrendo a outras leituras acrescentaria a este contributo

uma sexta faceta do tempo livre: aquela que permite ao indivíduo voltar a ser criança, pela espontaneidade e expressividade, adotando-se formas diferentes de evasão, inexistência de responsabilidade⁶ sobre as coisas e acontecimentos e liberdade. Esta sexta faceta parece remeter para uma dimensão de ócio, de nada fazer, de total liberdade e decisão do indivíduo que pode caber na definição de lazer. Fazer uso do tempo livre como tempo de lazer pode incluir a possibilidade de usar do tempo disponível do trabalho e das tarefas obrigatórias e necessárias, como tempo de ócio.

Foi nesta linha de pensamento que Dumazedier definiu lazer como um “conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode se dedicar de maneira totalmente voluntária, seja para descansar, se divertir, desenvolver sua informação ou sua formação desinteressada, sua participação social voluntária, após se liberar de suas obrigações profissionais, familiares e sociais” (cit in Puig e Trilla, 2004: 36). Baseados nesta definição de lazer e na definição das três dimensões nela implicadas apresentadas por Dumazedier (in Cuenca, 1983), recordamos os três D’s associados ao conceito em questão: descanso, diversão e desenvolvimento. Incluindo a dimensão do desenvolvimento na realização das actividades ou na vivência do tempo livre, distanciamo-nos da percepção negativa de improdução que lhes está, muitas vezes, associada. Esta noção de improdução contrasta com a proposta de democratização e democracia cultural apresentada pelo Conselho da Europa em 1976, na medida em que o ócio sob a forma de lazer se constituiu o seu principal meio.

É tendo em conta a afirmação anterior que percebemos que o lazer, ou a vivência significativa e desinteressada (e não obrigada ou incutida) do tempo livre permite pensar numa transformação social que configura um novo modelo social, cultural, económico e mesmo político e religioso. Perante esta nova forma de organização da sociedade e dos indivíduos, torna-se cada vez mais necessário uma educação *para* o ócio ou *para* o lazer no sentido de esclarecer posições, orientar decisões, fomentar a criatividade e imaginação, promover as relações sociais e a cultura e, se possível, evitar asserções negativas dos mesmos. Assim, do mesmo modo que Dumazedier defende que se pode “fazer do ócio um tempo de educação” (cit in Puig e Trilla, 2004:38), educando *no* lazer, também se pode pensar numa educação *para* o lazer. Segundo Balerdi (1989),

⁶ Considero importante alertar para a diferença entre inexistência de responsabilidade e irresponsabilidade: a primeira não implica responsabilidade sobre alguém ou algo, a segundo implica responsabilidade e traduz falta, negligência sobre essa tarefa ou alguém.

uma educação ou pedagogia do ócio pressuporia uma humanização do tempo de trabalho e uma relevância do tempo de lazer numa lógica de organização e equilíbrio na distribuição de ambos; uma integração harmoniosa das diferentes e variadas ofertas da sociedade em termos de ofertas de lazer; a promoção de actividades que proporcionem alegria, diversão e prazer; a atribuição de um novo sentido positivo ao ócio; a conjugação responsável e equilibrada da aprendizagem, da criação e da diversão; o respeito pelo desejo de inactividade e improdutividade; a promoção do prazer do quotidiano; a promoção da imaginação, do extraordinário e da aventura; e aliar tempos individuais e tempos colectivos agindo no sentido oposto ao da valorização do individualismo e do consumismo.

Por outro lado, uma educação que valorize o lazer permite ao indivíduo apropriar-se de novos valores decorrentes de novas experiências e novas formas de ser, estar e pensar, de que são exemplos a expressão e criação cultural, a expressão lúdica e festiva, o enraizamento da cultura popular e na comunidade, a convivência gratuita e espontânea com os outros, uma vivência para e na natureza, um profundo conhecimento de si mesmo, a criação e adopção de novos estilos de vida, uma posição e opinião crítica de si perante os outros e a comunidade, assumindo e concretizando compromissos sociais, culturais, políticos, religiosos entre outros (Cabanas, 1991b).

Pensando o papel da escola por relação a esta necessidade de educação *para* o lazer, corroboro a opinião de Puig e Trilla (2004): “costuma-se dizer que a escola deve repensar seu trabalho educativo, e não instruir prioritariamente para o trabalho, mas formar com vistas à vida humana. Como o ócio será parte importante da vida, a escola deveria formar também para o ócio futuro”, para um lazer futuro rico e criativo. Apesar da minha concordância com o ponto antecedente, considero que as escolas e seus parceiros não são ainda capazes, política, cronológica, espacial e metodologicamente de incluir nos seus programas pré-definidos actividades ou conteúdos que encerram nos seus objectivos uma educação *no* e *para* o lazer futuro. Segundo Leif (1992), uma acção favorável da escola neste sentido assentaria numa alteração do exercício do poder e da autoridade, numa abertura ao mundo e suas exigências e evoluções, na valorização do grupo e suas características de modo a evidenciar e corresponder, também, a necessidades e características individuais promovendo o exercício da pedagogia do despertar que fomenta a experiência, a descoberta, o desenvolvimento e o conhecimento. Considerando a impossibilidade ou reduzida capacidade de realização da

tarefa por parte das instituições de ensino, faz sentido pensar nas Casas da Juventude como um espaço-tempo adequado em conteúdos e metodologias, ou seja, actividades e formas de agir e estar promotores de um lazer educativo.

Contudo, é necessário ter em conta que neste tipo de instituições não se pretende que as actividades e experiências que lá ocorrem encerrem em si objectivos e finalidades formalmente pedagógicas ou escolares; esclarecendo, não se pretende que encerrem em si, necessária e obrigatoriamente, objectivos de aprendizagem. Aliás, se pensarmos o lazer em termos individuais sendo definido de acordo com o significado, sentido e interesse que cada um atribui ao tempo e actividade com que se relaciona, uma instituição pública ou privada apenas pode estar ao serviço desse objectivo e concretização pessoal. Quero com isto dizer que assumindo o lazer como individual, é difícil para uma instituição (escola ou Casa da Juventude) predefinir como seu objectivo a concretização e realização do lazer de cada um na medida em que este se pode definir em termos pessoais e singulares e as instituições e actividades se configuram como facilitadores e fomentadores de um lazer humanizador. Referimo-nos a um lazer “realmente humanizador” (Puig e Trilla, 2004:48) quando este se torna fonte de experiências ricas pessoal mas também socialmente. É no sentido da promoção desta dimensão do lazer nas camadas mais jovens que as Casas da Juventude tendem a agir.

Já a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 fazia referência à importância do lazer para as gerações mais novas, fazendo, desta forma, enquadrar objectivos e finalidades da Casa da Juventude. Quando define o princípio da educação, admite que “a criança desfrutará plenamente de jogos de diversão, que deverão ser orientados para as finalidades buscadas pela educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover esse direito”. É interessante pensar na importância que se foi atribuindo à brincadeira como um antecedente da importância que se atribui, cada vez mais, ao lazer. Como mesmo referem Puig e Trilla (2004) a pedagogia da brincadeira antecede uma pedagogia do ócio na medida em que defendia a brincadeira como uma actividade lúdica positiva. Contudo, esta pedagogia da brincadeira defendia também um carácter educativo e formativo da brincadeira assente na organização e estruturação de actividades ou jogos segundo os rigorosos objectivos e programas de educação, distanciando-se, desta forma, daquilo que se pode conceber como pedagogia do ócio, aqui assumido como lazer.

Anteriormente falámos de educação *no* e *para* o lazer sendo que para a primeira é indispensável a existência de disponibilidade de tempo para a educação e na segunda é necessária uma educação para o futuro. Contudo, é importante não deixar de referir, sempre lembrando o âmbito de trabalho das Casas da Juventude, uma educação *mediante* o lazer de que nos falam Puig e Trilla (2004) na sua obra intitulada *A Pedagogia do Ócio*. A educação *mediante* o lazer assenta num duplo pressuposto: grande parte das actividades consideradas de lazer têm um carácter educativo; a educação *para* o lazer faz-se *mediante* o lazer, ou tempo livre para vivência do mesmo, valorizando uma visão mais prática e contextualizada da aprendizagem e do conhecimento.

Mas há que esclarecer que quando falamos de educação *no*, *para* ou *mediante* o lazer não queremos com isso dizer que o instrumentalizemos ou, de facto, o pedagogizemos. É necessário ter em conta o seu carácter voluntário, de liberdade, de criação e imaginação, de prazer, de satisfação que pode relegar para último plano ou anular a obediência a regras e a concretização de objectivos e finalidades previamente definidos, anulando a ameaça de utilitarismo (Cuenca, 1983) do lazer. Tal como nos diz Leif (1992: 33), “o ócio relaciona-se fundamentalmente com a liberdade do indivíduo; com a liberdade individual de escolher os tipos de actividades que mantêm e reforçam o sentimento, a vontade e a razão de cada um para determinar-se por si mesmo”. Enriquecendo esta posição, fazemos referência a Marcellino (2006) quando afirma que uma das características das actividades de lazer é a opção, a capacidade e possibilidade de escolher de acordo com interesses e gostos que correspondam a necessidades e preencham vontades e desejos. Por conseguinte, existe também a possibilidade de usar do tempo para o lazer de forma desorganizada e desestruturada, ou seja, de acordo com a vontade e desejo do indivíduo que tem como responsabilidade ir estabelecendo ou não os objectivos que lhe permitirão obter a maior e melhor satisfação e prazer através do usufruto do seu tempo de lazer. É fácil perceber, então, que o tempo do lazer é atemporal e a-espacial na medida em que não tem momento e espaço específico, dependendo da existência volátil e singular do indivíduo.

Contudo, e face à emergência da investigação sobre o lazer e da mediatização e importância que este tem vindo a adquirir no seio da sociedade ocidental, encontramos cada vez mais espaços com horários de utilização bem definidos ao serviço do lazer, nos quais podemos incluir as Casas da Juventude. Trata-se de uma disponibilidade de

estruturas e recursos materiais e humanos com o intuito de responder à necessidade crescente de ocupar o tempo livre transformando-o em tempo de lazer, ainda que em espaços e tempos específicos que podem não corresponder a essa existência volátil e singular do indivíduo que faz variar esse mesmo tempo.

O sentido que atribuímos e o uso que fazemos do tempo de lazer varia, assim, de acordo com os autores Puig e Trilla (2004), segundo três factores: o contexto de vivência do indivíduo, o seu papel e estatuto na sociedade e a sua singularidade subjectiva. O contexto de vivência do indivíduo determina, em grande parte, o acesso a locais, momentos e actividades de lazer, contribuindo, também, para uma moralização e legalização do lazer através da definição de regras e leis e da construção de uma moral social que regula aquilo que se deve ou não deve fazer. Por outro lado, o estatuto e papel do indivíduo influenciam a forma como podemos desfrutar de espaços e actividades de lazer na medida em que determinam posições sociais, políticas, económicas e geracionais dos indivíduos. É neste sentido que podemos falar de um lazer infantil, um lazer juvenil, um lazer adulto e um lazer idoso, ou até mesmo de um lazer rico ou pobre e de um lazer radical ou de um lazer para o descanso. Por último, a individualidade e espontaneidade do indivíduo bem como a sua formação passada e presente desenham formas de vivenciar o lazer ou o ócio, implicando por isso, um respeito pelas questões da subjectividade, do gosto, do desejo, das preferências.

Em suma, as crescentes discussões e estudos do lazer ou ócio acompanharam e, simultaneamente, fomentaram a diversificação da oferta das actividades, dos destinatários dessas actividades e a urgente diversificação dos espaços e infra-estruturas ao serviço do lazer e a participação e implicação da administração pública e principalmente municipal.

1.3. Da juventude

Segundo Sue (1994:215) “os jovens constituem a primeira geração totalmente implicada no tempo liberto”. A alienação face ao trabalho e face à noção de trabalho como factor de construção de personalidade e identidade ou mesmo como regulador social e a, cada vez mais, identificação com o lazer como elemento do eu, como factor para a realização e desenvolvimento pessoal, como um tempo privilegiado de construção, criação, produção e, acréscimo, de imaginação justificam a afirmação

anterior. É interessante pensar que esta valorização do tempo do lazer pode encontrar argumentos na crise de valores que se tem assistido na geração jovem apoiada por uma descrença na sociedade, no trabalho, na tradição e até mesmo na política. No fundo e tal como nos dizem Willits e Willits (in Trottier et al, 2002) o tempo do lazer não permite apenas a gratificação imediata e a diversão mas também a concretização de objectivos pessoais e sociais bem como um olhar no futuro.

Perante a crescente preocupação económica, política e financeira incutida aos jovens que quase os impede ou determina a forma como vivenciam a sua juventude, o lazer pode constituir-se como a possibilidade de reduzir a mentalidade económica e materialista do mundo moderno e aproximá-los de uma atitude mais espiritual, desportiva, intelectual, extrovertida que promova a satisfação e realização lúdica pessoal (Cuenca, 1983).

Antes de mais urge que façamos uma aproximação sociológica do conceito de juventude. Segundo Pais (1990), a sociologia da juventude vem produzindo estudos e considerações em torno de dois pontos de vista acerca da categoria social e histórica que é a juventude: se, por um lado, esta pode ser vista como uma fase da vida cujos indivíduos se caracterizam pela unidade e homogeneidade, por outro, pode ser encarada como um conjunto social diversificado, heterogéneo cujos indivíduos nada de comum têm entre si. Ao lembrar os diferentes usos que os jovens podem fazer da cultura – Uso I que permite a construção do sentimento de grupo e que permite a sua distinção face a outros grupos e Uso II que permite descobrir e evidenciar heterogeneidades dentro do próprio grupo (Wallerstein in Sá Costa, 2001) -, a juventude pode, então, ser assumida na sua homogeneidade quando comparada com outras fases da vida, quando comparada com outras gerações e faixas etárias mais velhas e mais novas. No entanto, tal não impede que esta possa ser assumida na sua heterogeneidade quando analisada pelo seu interior, pela comparação dos jovens entre si. Por outro lado, é possível pensar um estudo da juventude segundo duas perspectivas, ou como afirma Pais (1996) segundo duas correntes: a corrente geracional e a corrente classista. A primeira concebe a juventude como objecto de socialização e como uma geração com características muito peculiares e próprias, centrada nos lazes dos jovens que as afasta das gerações procedentes e precedentes e revela continuidade ou descontinuidade de valores intergeracionais (Vaz, 2003). A segunda, por sua vez, concebe a juventude como uma classe que partilha problemas, encontra soluções e luta por um lugar dominante na

hierarquia das classes. Seria esta perspectiva que permitiria evidenciar as diferenças dos jovens entre si pela distribuição do capital que proporcionam. Fonseca (2001), no estudo das culturas juvenis femininas, faz referência a uma outra perspectiva – teoria da prática social – que concebe os jovens como uma produção cultural. Esta teoria evidencia, também, a capacidade de resistência dos jovens face a uma pressão cultural e social que lhes permite apropriar diferentemente e transformar os artefactos culturais fornecidos pelas gerações e culturas adultas. Assim, a teoria da prática social, tal como a geracional e a classista, é mais uma forma de afirmação da condição, papel e estatuto jovem ao mesmo tempo que é, também, um elemento fundamental para se ler a juventude.

Já no século XVI se definia juventude como levandade, vivacidade, loucura, extravagância e excesso (Galland, 1997). Nos inícios do século XX e face à percepção de que o jovem já não era criança mas também ainda não era um adulto, face aos estudos sobre a puberdade e à introdução da sexualidade começou-se a definir o conceito de adolescência como conceito integrante do conceito de juventude. Contudo, considero que para o trabalho que aqui desenvolvo e tendo em conta o público que frequenta a Casa da Juventude de Rio Tinto (jovens mas também crianças e idosos) é pertinente reflectir acerca de uma categoria mais geral da juventude omitindo, um pouco, a questão da adolescência que nos conduz para uma reflexão mais psicológica.

Não raras vezes, tende-se a atribuir aos jovens conotações negativas que podem estar na origem da sua constituição como sub-culturas juvenis, independentes e com estilos e hábitos opostos e marginalizados pela sociedade onde se inserem. Enquanto “sistema de valores socialmente dominantes atribuídos à juventude (...), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais” (Pais, 1990:163), as culturas juvenis tendem a requerer e reclamar um espaço social próprio que é, em grande parte, uma representação da sua heterogeneidade e distância face à sociedade em que os jovens estão inseridos. À medida que estas culturas se vão constituindo e dando a conhecer à sociedade, vão-lhe sendo atribuídos determinados atributos e conotações. Um dos adjectivos que é atribuído à categoria juvenil é o de problemática. Contudo, é necessário perceber, e tal como nos elucida Pais (1990), que se trata mais de uma atribuição sociológica e social do que uma atribuição sentida pelos indivíduos que constituem a própria categoria. Referir-mo-nos à juventude como militante, problemática ou até mesmo marginal não globalmente aceite, trata-se mais de atribuições e

construções que se fazem com base em suposições adultas e opostas que esquecem a possibilidade de estas não passarem apenas de formas diferentes de afirmação, participação ou inclusão. Cada vez mais é necessário que o jovem reclame o seu espaço e tempo numa sociedade que se centra no futuro e tende a esquecer a necessidade de cuidar do presente. No fundo, é através de uma determinada cultura juvenil que revela valores, tendências e posições que o jovem se afirma e é reconhecido socialmente.

A uma cultura juvenil estão, também, associadas quatro outras ideias (Eisenstadt, in Galland, 1997): ideia de transição de um estilo de vida infantil para um estilo de vida adulto e maduro; a ideia de ligação entre aquilo que são processos psicológicos e processos históricos, culturais e sociais auxiliando na construção da identidade; a ideia de aprendizagem social e para a vida em sociedade; e por último, a ideia de relativismo cultural da definição das idades que nos leva a questionar se um adolescente é jovem ou até que idade se é considerado jovem. Trata-se de baloiçar entre uma identidade psicologicamente jovem e uma identidade socialmente jovem: a identidade psicológica remete para formas de sentir, ser e estar; já a identidade social remete para uma “homogeneidade de práticas de produção cultural (...) nas situações que os jovens enfrentam decorrentes do contexto social e económico actual e que sustentam (...) a existência de políticas sectoriais públicas da juventude” (Sá Costa, 2001:69) delimitando os limites do estatuto e papel do jovem.

De um ponto de vista mais psicológico, ser jovem depende do sentir-se jovem. A conflitualidade entre o ser e o sentir leva-nos a pensar a questão da identidade do jovem que já não sendo criança, não é considerado adulto e já não querendo mais ser criança receia as responsabilidades e desafios da adultez. A identidade do jovem é um processo de construção complexo e multireferenciado. De forma consciente ou mesmo inconsciente, os jovens usam processos de identificação do outro e ao outro e posteriormente processos de diferenciação perante esse outro com o qual se identificaram. Trata-se de estratégias de modelagem para que o indivíduo se constitua enquanto pessoa: reconhecer-se e ser reconhecido pelo outro. Contudo, esse processo nem sempre é fácil e tranquilo, esta é uma fase agitada de altos e baixos, daquilo a que chamamos os paradoxos da juventude (sentimentos de unidade enquanto indivíduo, igualdade no sentido de partilha e pertença a um grupo mas também de desigualdade e distanciamento perante esse mesmo grupo).

Pronovost (2007) evidencia a importância do meio familiar na construção identitária do jovem na medida em que surge como a fonte primeira da construção dos seus valores e lhe permite estabelecer pontes de aproximação e distanciamento face a outros agentes de socialização. Por outro lado, a escola participa também na construção da identidade do jovem uma vez que se torna o meio privilegiado de modelagem, observação, aproximação, confronto, comparação, partilha e descoberta de formas de ser, estar, valores, posições críticas, políticas, sociais e económicas. Neste sentido, era desejável que a escola fomentasse no jovem a sua capacidade crítica, o seu pensamento intelectual bem como a sua participação social. A vida em sociedade e comunidade permite ao jovem crescer como cidadão, como indivíduo capaz de tomar decisões e assumir posições, criando e adaptando o seu sistema de valores e a sua representação da sociedade.

De há alguns anos a esta parte que as novas tecnologias têm vindo a entrar e a entrosar-se nas nossas vidas e no nosso quotidiano, constituindo-se como um novo hábito de trabalho e lazer dos jovens que tem influenciado a forma como se relacionam e, por conseguinte, a construção da sua identidade relacional e sistema de amizades. As amizades fazem-se via internet e mantêm-se através das várias redes sociais. Hoje é possível ter um maior número de amigos e nunca perder o contacto com os mesmos. Mas coloco algumas questões, ainda que este não seja o assunto a reflectir neste relatório: as relações que se mantêm apenas tecnologicamente, as amizades a que a internet dá origem são realmente autênticas? Proporcionam os mesmos sentimentos que as relações de contacto e presença? As personalidades e os conflitos pessoais não serão minados pela frieza e distância relativa da tecnologia? São apenas perguntas que surgem quando penso no sistema de amizades como um agente de socialização mas também como um factor influente na construção da identidade do jovem que age por aproximação e afastamento.

Relembrando a sua representação sociológica e buscando as palavras de Pais (1990:144) quando admite que “à juventude, «militante», «utópica» e cultivadora da «solidariedade» dos anos 60 e princípios da década de 70, a doxa dominante contrapõe uma juventude mais «céptica», «pragmática» e «individualista»”, vemos que é necessário não cair num geracionismo ingénuo (Galland, 1997) que acredite que não existe alteração ou transformação ao longo das gerações e principalmente no que toca ao aparecimento de novas gerações. Caracterizar os jovens de hoje não é o mesmo que

caracterizar os jovens sobre os quais recaíam as políticas anteriores até porque “a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias económicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo” (Pais, 1996:29). Hoje pode ser-se adulto jovem ou jovem adulto sem que isso signifique total dependência face à sociedade e face ao sistema familiar. Paralelamente, dá-se uma dessincronização das etapas de vida, o que se traduz numa alteração das idades e fases da vida para determinada função como sair de casa, encontrar emprego e construir carreira, casar, ter filhos. Estes factos conduzem a um novo modo de viver a vida por parte dos jovens. A relação que estes mantêm com os pais é uma relação necessária à dependência financeira, económica, alimentar e habitacional sem que isso signifique um controlo efectivo sobre a vida social e afectiva do jovem, que prolonga a sua estadia em casa dos pais até cada vez mais tarde. Este facto leva-nos a partilhar da ideia de Vaz (2003:189) quando se refere à noção de “regresso à família” que traduz uma nova concepção de família que vai ao encontro do que acima foi dito e de novos moldes e contornos da adultez.

No que toca ao sistema de amizades e devido ao aumento do tempo escolar, o círculo de amigos está grandemente dependente dos conhecimentos e relações que se estabelecem nos locais de ensino. Por outro lado, quando a fase de escolarização termina, o sistema de amizades intensifica-se, alargando-se a grupos de pares que partilhem idas ao cinema, cafés, discotecas, leituras ou desportos. Os amigos são, na fase primeira da juventude, o principal suporte social, sendo colocado a par da família. Ambos podem surgir como o agente de mediação entre o jovem e a sociedade que o acolhe e dele faz determinadas exigências.

Tal como nos diz Galland (1997), da mesma forma que a juventude é a geração da criação e experimentação de amizades, ela é também, acrescentamos, a geração do tempo do lazer. Nas gerações mais jovens, o lazer e a forma como ocupam e organizam os seus tempos livres pode constituir-se um factor de construção individual e identitário e de auto-construção das personalidades jovens, assumindo-se como uma forma de busca da liberdade de acção tão ansiada e desejada face a uma política de autoritarismos sobre a qual viveram no passado (Leif, 1992). Este tempo do lazer juvenil acaba por ser o mais apropriado para a realização dos seus pontos de interesse, uma vez que “num aparente ‘não fazer nada’, eles acabam por desenvolver formas genuínas de participação

social, através da efectiva adesão a determinadas actividades e da construção de fachadas reforçativas da coesão do grupo” (Pais, 1996: 94).

Enquanto construção histórica e social que é, a juventude deve ser entendida de acordo com diferentes modos de viver, estar e ser traduzindo diferentes juventudes, ou como diz Dayrell (s.d: 4), uma “diversidade de modos de ser jovem”. Contudo, e como construção cultural, os jovens organizam-se e orientam-se segundo influências vindas essencialmente do meio familiar e social e do sistema de relações que mantêm. Provonost (2007) na sua pesquisa sobre os tempos livres dos jovens evidenciou uma forte influência da família e do sistema de relações na escola sobre a actividade e desenvolvimento cultural dos jovens, admitindo que o estímulo e a adesão a actividades e acontecimentos culturais por parte do outro leva o jovem a envolver-se e a motivar-se. Por outro lado, ainda que o jovem seja capaz e goze da sua autonomia no que toca a questões culturais, nomeadamente a escolhas e preferências, o meio social e económico onde se insere determina-lhe o seu acesso, privando-o ou intimando-o a agir estratégica mas limitadamente. Tal como acontece com os adultos, cientes dos seus interesses, os jovens devem saber aquilo que lhes é possível fazer (devido a constrangimentos económicos, na maior parte das vezes, na medida em que o acesso à cultura nem sempre é gratuito e livre), participando em todas as oportunidades que surgem ou lutando sempre em procura de melhores opções e soluções.

No que diz respeito aos valores morais, os jovens tendem a sobrevalorizar a moral, a autenticidade e a individualidade – que radica na realização pessoal, nos direitos privados, nas iniciativas individuais, levando a cabo um “individualismo societal” em detrimento de um “colectivismo societal” que caracteriza as culturas dominantes mais maduras (Pais in Vaz, 2003:129) – agindo, também, no sentido da tolerância e respeito pelos outros, no sentido da responsabilidade futura, lealdade muitas vezes perante os amigos e grupo de pares, uniformidade e conformidade consigo mesmo, independência, perseverança, altruísmo, imaginação, criação e espírito de poder (Moro, 1989). Apesar da noção de “regresso à família” de Vaz (2003: 189) já aqui apresentada, a família aparece como uma unidade estável, de segurança e suporte, um lugar e tempo privilegiado de educação, referência e crescimento pessoal (Royer in Pronovost, 2007).

Contudo, ao mesmo tempo que parece contrapor-se à ideia de individualismo (mas não abdicando dessa postura) e de reacção juvenil, o receio de ficar de fora da

sociedade parece evidente à medida que os anos passam e a juventude se vai transformando (Vaz, 2003). Face a uma incerteza e instabilidade da vida adulta, uma “maturidade mais precoce” (Roberts e Parsell, cit. in *idem*: 167) parece justificar a afirmação anterior na medida em que consciencializa o jovem para a falta de referências futuras e para a necessidade de construir uma identidade que permita a sua inclusão e lugar na sociedade cuja mudança e transformação parece mais ser da sua responsabilidade.

De outro ponto de vista, assumindo que os jovens se caracterizam por uma acção relacional intensa (quer com indivíduos, quer com instituições, quer com a sociedade), é forçoso referir a juventude como um processo de construção social. Construção esta que pode ser entendida em dois sentidos: sob a forma de processos de socialização e processos de juvenilização. A sociedade produz a juventude na medida em que age sobre ela influenciando-a (sobreposição da sociedade face ao indivíduo). No entanto, os jovens agem e actuam nessa mesma sociedade construindo-a e modificando-a com os seus contributos (a sociedade enquanto agregado de seres humanos caracteriza-se por um inacabamento biológico que permite a constante transformação e reconstrução). Face a um processo de socialização, os jovens tendem a criar “novos modos de vida, que virão provavelmente a ser os alicerces de estilos de vida adultos, normais, em anos futuros” (Roberts e Parsell in *idem*: 102), deixando antever um novo processo de juvenilização da sociedade.

Por fim e tal como nos evidencia Vaz (2003), à juventude, enquanto construção e representação social e enquanto objecto de socialização e agente de juvenilização, é exigido um projecto social que encerre em si a mudança e a transformação (arrastadas por um individualismo e necessidades de inovação e progresso). As gerações mais velhas vêem nos jovens a esperança e representação de um novo projecto social e «atiram-lhes» com a responsabilidade de concretização desse mesmo projecto que, pelas mãos da escola parece estar a fracassar. Considero que seja neste sentido que a expressão «os jovens são o nosso futuro» se justifica.

1.3.1. Contornos políticos da juventude

Nas décadas de 40 e 50, a juventude estava associada a uma política extremamente educativa e escolar valorizando-se a noção de educação e cultura popular.

Não gera estranheza, a rápida formação de contestações e demonstração de inadaptação a esta concepção do Estado. Os jovens começam, então, a ser vistos como fonte de problemas e da desagregação social. Face a esta visão da juventude, nas décadas posteriores, começam-se a desenhar novos contornos políticos direccionados para a animação e apoio psicológico aos jovens bem como para as questões das desigualdades, principalmente no que diz respeito à escola. Paralelamente, a juventude ganha um estatuto de categoria económica derivada das dificuldades de emprego e de entrada na vida activa que se faz sentir por volta dos anos 70, agravadas por uma crise ideológica do trabalho provocada pela precariedade e pela pobreza (Pais, 1990). Desenharam-se, então, novas políticas que visem, acima de tudo, a inserção e integração social e profissional dos jovens. Agora o trabalho é visto como um factor de passagem para a vida adulta que lhes permite liberdade e independência económica. Contudo, uma leitura mais sociológica das políticas até então em vigor deixa antever uma regulação social da juventude assente na definição da idade para a autonomia e responsabilidade, na categoria minoritária do jovem no seio da sua família e da sociedade e na necessidade de protecção dos riscos e problemas associados à passagem para a idade adulta (Galland, 1997). Um documento da Secretaria de Estado da Juventude e do Desporto (2005)⁷ admite que “muito há a fazer em prol da Juventude” e para tal é necessário: “proceder a um actual e rigoroso diagnóstico da realidade e dos principais problemas da população juvenil portuguesa” e “contribuir para a definição dos vectores transversais prioritários da Política Nacional de Juventude”. Neste sentido, considera-se urgente agir de acordo com a emancipação jovem, os estilos de vida dos jovens, a criação e o investimento, a participação e o voluntariado, a portugalidade e identidade mas agir de acordo com uma política europeia de juventude.

Numa pesquisa de documentos que evidenciam tendências e urgências em termos de juventude, podemos encontrar uma comunicação europeia⁸ que define quatro grandes sectores a intervir a favor da cidadania juvenil: informação, participação, actividades de voluntariado e maior conhecimento da juventude. No que diz respeito à informação, denota-se uma preocupação quanto ao acesso e qualidade da informação e ao nível de participação dos jovens nessa mesma informação. Ao nível da participação as grandes

⁷ Retirado da apresentação do Programa Nacional da Juventude da Secretaria de Estado da Juventude e do Desporto.

⁸ “Políticas Europeias em Matéria de Participação e Informação da Juventude”.

preocupações centram-se na participação democrática implicando o reforço do quadro jurídico, o apoio a estruturas participativas e representativas, o apoio a projectos, a superação de obstáculos e a previsão de desafios. Por outro lado, esta comunicação prevê também a aproximação dos jovens aos assuntos e informações europeias bem como a aproximação e maior conhecimento dos estados-membros àquilo que são as características, preocupações e interesses das populações juvenis.

1.4. Aproximação às Casas da Juventude

Face a uma crescente sociedade do lazer e como bem evidencia Dumazedier (1979), as cidades sentiram uma forte necessidade de se virem a transformar em centros ou pólos culturais capazes de responder às necessidades culturais e de lazer dos indivíduos que a constituem. Justifica-se, assim, o aparecimento dos cinemas, teatros, museus, associações, bares e cafés e mais recentemente de centros juvenis e Casas da Juventude. Particularizando, “a missão das Casas da Juventude assenta numa dinâmica de informação, animação, formação e ocupação dos tempos-livres, proporcionando aos municípios melhores condições para o seu desenvolvimento psico-socio-cultural”.⁹

Não obstante, a Casa da Juventude enquanto espaço de lazer é um espaço temporal e contingente na medida em que é susceptível de variar ao longo do tempo conforme exigências pessoais dos indivíduos, exigências práticas das actividades ou actualizações evolutivas que se pretendem acompanhar. A Casa da Juventude é, também, um espaço simultaneamente colectivo e individual na medida em que promove a interacção e as relações sociais e sofre influência das subjectividades que se revelam na vivência do ambiente colectivo da mesma.

Problematizando as funções e características da Casa da Juventude, podemos encontrar semelhanças com aquilo que Puig e Trilla (2004) designam como centro ou clube de tempo livre: promoção da dimensão do ócio/lazer colectivo; realização de projectos e actividades; e a promoção da descoberta e participação no próprio meio onde vivem. Por outro lado, encontramos também semelhanças quando nos reportamos à definição de clube juvenil trazida por Rafael Mendiá (in Cuenca, 1983) que salienta uma organização extra-escolar, o acesso e participação voluntária, a espontaneidade, a

⁹ Retirado do Plano de Actividades para o ano de 2010 elaborado pelas Casas da Juventude do município de Gondomar.

partilha e satisfação de necessidades dos jovens bem como a existência de objectivos individuais que se podem transformar em objectivos comuns. Pela sua semelhança a um clube juvenil é necessário que a Casa da Juventude se oriente segundo a participação dos jovens, a actualização face à alteração de interesses e avanços tecnológicos e sociais, colaboração, união, criatividade e imaginação numa postura de diálogo e escuta atentos. Contudo, é importante referir que esta comparação pode deixar de fazer sentido se nos reportarmos à auto-organização das actividades por parte dos jovens na medida em que, em instituições como a Casa da Juventude, não é possível (por imposições legais, organizacionais e institucionais) dar lugar a uma total liberdade dos jovens na organização das actividades distanciando-se, desta forma, daquilo que o autor concebe como clube juvenil.

É interessante verificar que aquilo que Kaplan (in Dumazedier, 1979) definia como actividades de lazer e finalidades a elas associadas já por volta das décadas de 50 e 60, podemos agora associar àquilo que são os pressupostos epistemológicos e orientadores da acção da Casa da Juventude. Assim, encontramos actividades direccionadas para a sociabilidade cujos centros de interesse são as pessoas; encontramos outras assentes na associação enquanto colectora e identificadora dos interesses das pessoas; promovem-se jogos que permitem uma familiarização com regras e leis; as actividades artísticas permitem uma expressão corporal e intelectual mas também uma vivência de tradições, por exemplo; as actividades que envolvam a dimensão da exploração permitem uma abertura ao mundo, permitem ir para o mundo; e por fim, as actividades caracterizadas pela imobilidade permitem receber o mundo, ainda que defendamos uma atitude de flexibilidade, movimento, transformação e mudança, em suma, uma atitude sempre pró-activa face a propostas apresentadas.

Enquanto espaço social e, por isso, de socialização, a Casa da Juventude pode ser assumida, para os jovens, como um espaço privilegiado de reivindicação da sua autonomia, da sua liberdade de organizar e gerir o seu tempo do lazer. Balerdi (1989) considera as Casas da Juventude como um cenário privilegiado de concretização de uma pedagogia do tempo livre. Por conseguinte, podemos identificar pressupostos e finalidades de trabalho comuns entre uma pedagogia do tempo livre e modos de trabalho da Casa da Juventude: facilitar e promover o contacto entre indivíduos; facilitar e promover a criação e organização de grupos; facilitar e esclarecer conflitos (aqui entendidos na sua dimensão positiva promotora de novas relações, aprendizagens e

formação); facilitar e promover a comunicação; animar grupos e dinamizar actividades; evidenciar sentimentos de segurança e afectividade; gerir equipamentos e instituições; gerir e organizar programas e projectos; difundir e promover iniciativas e novas informações; e estabelecer relações com outras instituições ou entidades no sentido de uma interdisciplinaridade da acção.

Do ponto de vista educacional, as Casas da Juventude encerram nos seus pressupostos um tipo de educação que se pauta pelo compromisso face às comunidades onde se inserem e servem de desenvolvimento, criação e manutenção de actividades que promovam o bem-estar, formação e lazer das mesmas. Assume-se, assim, uma educação como compromisso comunitário.

Opondo-se a uma visão formal e institucional da escola e aproximando-se do café como espaço onde “se desenvolvem e aprofundam redes de convivialidade e onde [os jovens] encontram tempos de intimidade e livre expressão, longe dos olhares de censura e intromissão [exigência e autoritarismo] dos adultos” (Gomes et al, 2002:71), a Casa da Juventude pode (e admito que deveria) definir-se como o espaço dos jovens e para os jovens onde é possível aprender, partilhar, reivindicar, formar-se e formar, desenvolver sem, para isso, ter de omitir ou renegar a sua condição de jovem.

Contudo, coloco uma nova questão: será esta a percepção que os jovens têm do papel e função da Casa da Juventude? A ela podem ser atribuídos diferentes e diversos significados segundo o seu funcionamento, objectivos, modos de trabalho, ou até mesmo segundo as juventudes que a fazem «trabalhar». Isto reporta-nos à conflitualidade epistemológica da educação, com a qual iniciamos este capítulo. Da mesma forma, à educação são atribuídos diferentes e diversos sentidos e significados que, por sua vez, fazem depender os sentidos e significados que são atribuídos a instituições cujos pressupostos assentam em objectivos e dimensões educativas. Vemos, então, que a conflitualidade conceptual que ronda a educação pode decorrer de dois processos correlacionados: do processo de definição e representação das instituições que se regem por lógicas educativas sob um quadro educativo previamente eleito e específico; e do processo de definição da educação em função da organização, funcionamento e população que permitem a existência das instituições. A conflitualidade epistemológica da educação prende-se com a contextualização que é necessário fazer quando falamos de educação. É, portanto, importante e pertinente saber de que falamos e a que nos referimos quando falamos de educação.

II. O contexto

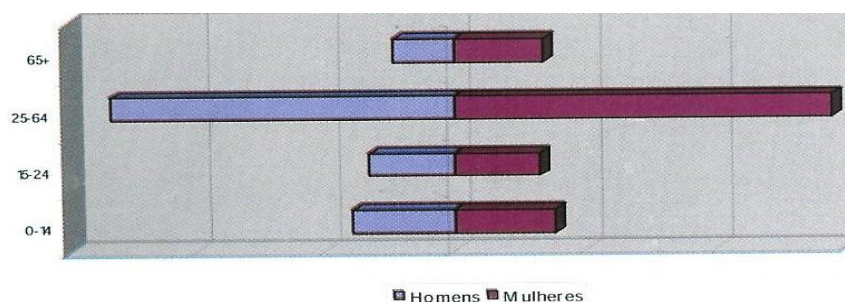
2.1. Conhecer a cidade de Rio Tinto

Estando o meu local de estágio, ou seja, a Casa da Juventude localizada na freguesia de Rio Tinto, torna-se pertinente proceder a uma breve caracterização da mesma. Rio Tinto pertence ao concelho de Gondomar, província do Douro Litoral, distrito do Porto, estando integrado na Área Metropolitana do Porto. Rio Tinto faz fronteira com os concelhos da Maia e do Porto e com as freguesias de Fânzeres e Baguim do Monte; dele fazem parte 24 lugares: Areias, Areosa, Boavista, Campinha, Cavada Nova, Estação, Estrada Nova, Forno, Levada, Medancelhe, Mosteiro, Ponte, Portelinha, Ranha, Rebordãos, S. Caetano, S. Mamede, S. Sebastião, Santegãos, Sevilhães, Soutelo, Triana, Venda Nova e Vila Cova.

Esta freguesia conta com uma área de 9,2 km² e cerca de 47.695 habitantes (52% do género feminino e 48% do género masculino), caracteriza-se por uma forte dimensão habitacional, pelo pequeno comércio e indústria difusa, sendo considerada uma área predominantemente urbana. Assume um papel de centralização terciária face às restantes freguesias do mesmo concelho, ainda que em tempos passados se tenha inteiramente dedicado à actividade agrícola.

A nível populacional é relevante analisar os valores (ainda que referentes ao ano de 2001) relativamente aos grupos etários através do seguinte gráfico:

Gráfico 1- População de Rio Tinto por grandes grupos etários, 2001



Fonte: Cardoso, Teixeira e Ramalho (2007).

Vemos que a idade adulta é a que tem mais relevância na freguesia de Rio Tinto, contudo, a faixa etária compreendida entre os 15 e os 24 anos apresenta-se maior que a

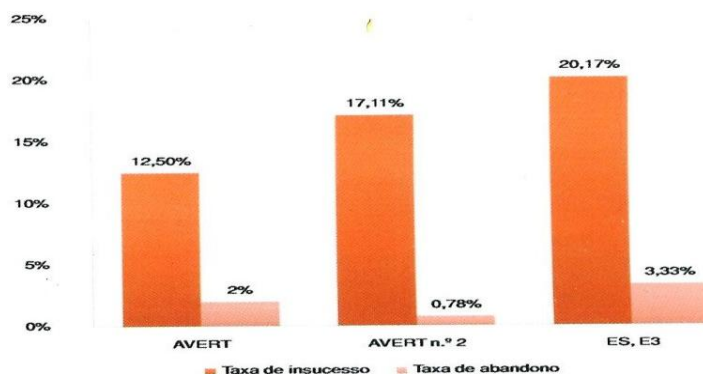
faixa etária correspondente aos idosos, o que pode indicar que estamos perante uma cidade jovem, activa.

No que diz respeito à condição perante o trabalho e recordando os últimos dados disponíveis referentes ao ano de 2001, Rio Tinto apresenta uma percentagem de 9,4% de taxa de desemprego (sendo maioritariamente constituída por indivíduos com o 1º ciclo do ensino básico), 48,4% de taxa de actividade e 15,7% de taxa de população pensionista ou reformada (Cardoso, Teixeira e Ramalho, 2007).

A nível habitacional, é de referir a existência de cinco bairros sociais ou conjuntos habitacionais, geridos pela Câmara Municipal de Gondomar. No que ao desporto, cultura, lazer e recreação diz respeito, destaca-se a existência de vinte e cinco associações desportivas, recreativas e culturais, uma associação humanitária de bombeiros voluntários, dois agrupamentos do Corpo Nacional de Escutas, uma cooperativa de habitação, seis Instituições Particulares de Solidariedade Social (dando relevância à vertente social, de protecção e acção social na freguesia), sete equipamentos desportivos e nove espaços dedicados a actividades culturais, recreativas e de lazer (*idem*).

Relativamente à educação podemos destacar a existência de três agrupamentos escolares, dos quais dois são verticais e um horizontal contando com instituições de ensino públicas e privadas. O gráfico seguinte representa as taxas de insucesso e abandono escolares (relativas ao ano de 2006) da freguesia de Rio Tinto, tendo por base valores referentes ao Agrupamento Vertical de Escolas de Rio Tinto, ao Agrupamento Vertical de Escolas de Rio Tinto nº 2 e à Escola Secundária com 3º ciclo, destacando-se, esta última, com as taxas mais elevadas.

Gráfico 2- Taxas de insucesso e abandono escolares em Rio Tinto (%), 2006



Fonte: Cardoso, Teixeira e Ramalho (2007).

Na mesma freguesia, cerca de 29,8% da população apenas possui o 1º ciclo do ensino básico, sendo seguida de uma taxa de 20,3% quando nos referimos à população com 3º ciclo e 17,7% quando nos referimos à camada da população com o ensino secundário. As taxas mais baixas correspondem a uma escolaridade de 2º ciclo do ensino básico e ensino superior.

No que diz respeito à acção social da freguesia, é de destacar que grande parte das instituições, associações e organizações visam a protecção, acolhimento e apoio de crianças e jovens.

2.2. Conhecendo a Casa da Juventude de Rio Tinto

A Casa da Juventude de Rio Tinto, localizada na freguesia com o mesmo nome, foi inaugurada a 5 de Outubro de 2005, estando sob a tutela do Pelouro da Animação e Juventude da Câmara Municipal de Gondomar. A Casa da Juventude de Rio Tinto visa servir a população jovem do Município de Gondomar, estando contudo aberta à população em geral, e contribuir para os objectivos gerais da autarquia e do Pelouro: projectar a imagem do município; engrandecer o nome e a visibilidade do município; prestar um serviço de qualidade orientado para a satisfação do cidadão; e promover a participação plural dos cidadãos. Tal como nos dizem,

“as Casas da Juventude do Município de Gondomar, reconhecidas pelo trabalho que desenvolvem desde 2004 nas áreas da animação, formação e ocupação dos tempos livres, concretizam-se cada vez mais como espaços alternativos ou complementares das actividades desenvolvidas por crianças, jovens e adultos, em contextos tão diversos como a casa, a família, a escola, os atl's, os espaços recreativos, entre outros”¹⁰.

Como já em notícia publicada no Jornal de Notícias se deixava antever, a Casa da Juventude de Rio Tinto apresentava-se desde cedo como um centro juvenil polivalente:

“das ruínas de um antigo convento na Quinta das Freiras nasceu a Casa da Juventude de Rio Tinto (Gondomar). Postos de acesso gratuito à Internet, um centro de atendimento a jovens nas áreas da sexualidade, planeamento familiar e toxicodependência, salas de formação e informação, um gabinete

¹⁰ Retirado do Plano de Actividades para o ano de 2010 elaborado pelas Casas da Juventude do Município de Gondomar.

de apoio psicológico, um pequeno bar e espaços de estudo e para jogos são algumas das valências do novo equipamento”.¹¹

De acordo com o artigo 2º do Regulamento das Casas da Juventude do Município de Gondomar, “as Casas da Juventude apresentam um conjunto de espaços que se destinam a uma utilização de carácter educativo, lúdico, cultural, recreativo, social e de lazer”, sendo, por isso, interessante desconstruir e caracterizar cada um desses espaços:

- Serviço de Informação aos Jovens – este serviço assenta no apoio e informação aos jovens estando em constante colaboração com o Instituto Português da Juventude, fornecendo informações ao nível de Pousadas da Juventude, projectos, concursos, Cartão Jovem, ajudando na procura de emprego, no esclarecimento de questões que envolvem a freguesia ou o concelho, e até mesmo assumindo a recepção da Casa da Juventude de Rio Tinto. Para tal, este serviço vai dinamizando workshops informativos, criação de documentos elucidativos e organização de sessões de divulgação e esclarecimento.

- Serviço de Animação e Dinamização Juvenil – este serviço é responsável pela dinamização e organização de actividades lúdicas, educativas e formativas. É também neste serviço que se pensam e organizam acções de formação bem como visitas ao exterior e visitas de escolas, atl's e outras instituições à Casa da Juventude. A este serviço são atribuídas funções de dinamização, organização, orientação, coordenação e animação da Casa da Juventude estando sob a sua responsabilidade o Espaço Didáctico.

- Centro de Atendimento aos Jovens – este serviço fornece apoio e informação ao nível da sexualidade e contracepção sendo orientado por uma médica e um enfermeiro que visam esclarecer dúvidas, fornecer informação útil e necessária bem como divulgar formas de contracepção e um conhecimento mais alargado da saúde juvenil.

- Gabinete de Apoio e Orientação Psicológica – neste serviço estão implícitos o apoio e orientação psicológicos bem como o esclarecimento de situações que se possam vir a tornar problemas ou com as quais os utentes não saibam lidar. Trata-se de apoiar a todos os níveis (económico, social, financeiro, vocacional, pessoal, relacional) visando um apoio global mas singular dos indivíduos.

¹¹ Extracto de um artigo publicado por Nuno Silva no Jornal de Notícias de 6 de Outubro de 2005, on-line.

- Espaço Internet – este espaço é constituído por computadores e serviços de informática que estão ao dispor dos utentes. É por isso, um serviço e espaço que visam quer o acesso ao mundo da informática, quer a formação no que diz respeito às novas tecnologias da informação promovendo workshops temáticos e cursos de iniciação e aprofundamento de informática bem como cursos de iniciação à utilização de computadores portáteis.

- Espaço Ser Mãe - este espaço, promovido em parceria com a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar e o Pelouro de Acção Social e Educação da Câmara Municipal de Gondomar, fornece atendimento a jovens grávidas, mães e pais e suas famílias visando o seu apoio a nível psicológico, social e mesmo económico. “Procura-se atender e aconselhar os jovens para uma vivência mais positiva da gravidez, fornecendo as informações necessárias, os encaminhamentos adequados e o apoio psicológico pretendido”.¹² O espaço é dinamizado por duas psicólogas, uma assistente social, uma educadora de infância e uma nutricionista que conciliam esforços no sentido de um trabalho multidisciplinar.

- Espaço Bebê – este espaço encontra-se ainda em organização e estruturação devido a dificuldades logísticas e materiais. Contudo, visará constituir-se num espaço dedicado aos bebés cujos pais possam estar a ser acompanhados pelo Espaço Ser Mãe, disponibilizando brinquedos e materiais para os mais pequenos.

- Espaço Didáctico - este espaço acolhe actividades pensadas pelo Serviço de Animação e Dinamização Juvenil, bem como acções de formação ou realização de alguns Workshops. É, também, aqui que estão disponíveis todos os materiais para a realização de actividades plásticas e manuais, trabalhos já construídos e jogos, podendo o espaço ser usado para fins de animação ou acompanhamento de jovens e crianças.

- Sala de Exposições – é de referir ainda a vertente de divulgação da arte por parte da Casa da Juventude de Rio Tinto que ao longo do tempo vai recebendo e acolhendo exposições e mostras de pintura, escultura, literatura, entre outras. A disponibilização deste espaço ao público visa, acima de tudo, a divulgação e conhecimento de jovens e desconhecidos artistas que procuram na Casa da Juventude de Rio Tinto uma oportunidade e a promoção de actividades de carácter cultural e a cativação de novos públicos.

¹² Retirado de um panfleto de divulgação do projecto Ser Mãe (anexo I).

- Sala de Formação – esta sala é dedicada à realização das formações, workshops e cursos dinamizados e organizados pelos animadores do Espaço Internet, dispondo para tal de cinco computadores equipados com webcam.

- Bar – este espaço é o espaço, por excelência, da socialização e do cruzamento de gerações. Aqui reúnem-se jovens, crianças, adultos e idosos que lêem o jornal, jogam consola, criam equipas para jogar consola, tomam café, petiscam e conversam com as personalidades que por lá passam.

- Espaços exteriores – estes espaços pertencentes à Quinta das Freiras são reaproveitados pela Casa da Juventude de Rio Tinto para a realização de actividades no exterior. Por vezes, estes espaços são também espaços de encontros e conversas.

Como espaço público que se define pela disponibilidade e prestação de serviços ao público, a Casa da Juventude de Rio Tinto mostrou ser um espaço, de facto, relacional. Nele se criam relações, nele se mantêm relações, nele se aproximam indivíduos, nele se partilham opiniões. É, sem dúvida, um espaço de todos e por todos partilhado, quer quando falamos do público que dela faz usufruto, quer dos funcionários. A política de recepção da Casa da Juventude passa pela proximidade, pelo companheirismo, pelo bem-estar, pela motivação e cativação para uma próxima visita, por um apelo à partilha e colaboração. Pela postura de dispor e igualdade que transparece, aporta, por conseguinte, o respeito que enquanto instituição é devido.

Quanto à arquitectura é de salientar o ambiente acolhedor que a Casa da Juventude de Rio Tinto deixa, também, transparecer. A sua arquitectura convida a uma visita, e o aproveitamento que se pode fazer do seu espaço exterior é, sem dúvida, uma mais-valia. Contudo, do ponto de vista educativo e participativo, a divisão que é feita dos espaços destinados aos jovens pode dificultar o acesso aos materiais e a sua participação em determinadas actividades, na medida em que alguns dos espaços, não estando visíveis, podem tornar-se espaços não acessíveis, não disponíveis. Os jovens apenas acedem a esses espaços quando há já um certo grau de confiança no espaço e nos funcionários ou quando são convidados a tal, eliminando a inibição que possa, inicialmente, existir. Vemos, então, que da mesma forma que a arquitectura se apresenta como convite, esta pode também inibir, sendo sempre necessário e vantajoso apelar à participação dos jovens, bem como promover e incitar ao sentimento de pertença e de à-vontade responsável e equilibrada.

III. O(s) trabalho(s) desenvolvido(s) e sentido(s)

Este capítulo justifica-se pela possibilidade e pertinência de dar a conhecer, de forma sintética e prática, aquilo que foi todo o trabalho de estágio, evidenciando o momento da entrada no local de estágio, as expectativas e desejos, as dificuldades e obstáculos, as tarefas realizadas, os sentimentos e sensações e, ainda, a referência a um trabalho que foi desenvolvido em paralelo.

3.1.A entrada

Antes de tudo devo agradecer a forma carinhosa, calorosa e disponível com que fui recebida na Casa da Juventude de Rio Tinto. Não obstante, a minha entrada no local de estágio foi invadida por sentimentos de incapacidade e insegurança que derivam da novidade do contexto e da emergência e exigência profissional com as quais me estava a deparar. Se, por um lado, me sentia insegura pois não conhecia o contexto de trabalho, havendo a necessidade de assimilar toda aquela novidade contextual e profissional e receando a sensação de incapacidade face ao trabalho que me seria proposto, por outro, havia um certo receio profissional assente na possibilidade de não corresponder ao que era esperado de um profissional das Ciências da Educação. À medida que o tempo de entrada se foi transformando em tempo de adaptação, era cada vez mais necessário e desejado por mim fazer parte daquele ambiente de trabalho (o que se veio a confirmar posteriormente: *“noto que já me vão conhecendo e reconhecendo como fazendo parte da Casa. Isto acontece não só com os jovens mas também com o pessoal cá da Casa que já me tratam como se fosse da Casa, tal como eles. Agora, finalmente, começo a sentir-me integrada”* (registo de estágio XVIII)¹³.

De outro ponto de vista, considerava importante revelar e evidenciar, através da minha formação, a competência para o trabalho autónomo, o conhecimento e apropriação do contexto, funções e objectivos de trabalho, num esforço constante de constituição de uma relação cada vez mais próxima com os colegas de trabalho, que seriam, a princípio o meu suporte e orientação profissional. No fundo tratava-se de, assumindo e aceitando para mim os receios iniciais e uma posição profissionalmente imatura porque estagiária, fazer passar uma imagem realista de uma profissional capaz,

¹³ Ao longo do desenvolvimento deste relatório irei mobilizar excertos pessoais de registos diários elaborados no decorrer da minha experiência de estágio. Sendo os mais relevantes e pertinentes, os excertos mobilizados servem a informação, a confirmação, a legitimação e o enriquecimento das reflexões que pretendo desenvolver.

competente, inovadora, autónoma mas humilde e obediente a regras e imposições superiores. Tratou-se de uma luta interior (que não deixava transparecer) entre sentimentos pessoais relativos a receios, ansiedades, perspectivas, sentimentos e obrigações profissionais relativos a competências, trabalho, produção, eficiência e eficácia.

3.2. Expectativas e desejos

Em primeiro lugar, o primeiro desejo, que se tornava uma necessidade, radicava no conhecimento do funcionamento da Casa da Juventude de forma a integrar-me mais facilmente como, então, assinalei: “...a mim, permitir-me-á desenvolver um trabalho cá na Casa ao mesmo tempo que vou acompanhando todas as actividades e apoiando em tudo que for preciso, já para não referir o conhecimento que vou adquirindo ao longo do tempo sobre o funcionamento de uma Casa da Juventude, as suas vicissitudes, obstáculos e investimentos” (registo de estágio XI).

É compreensível que enquanto estagiária e profissional, de uma área sedenta de reconhecimento, todo o trabalho tenha sido desenvolvido em torno de expectativas e desejos que orientaram a minha acção. A realização de um trabalho que se revelasse bom, útil e necessário era, sem dúvida, um dos grandes desejos e objectivos pessoais; talvez se tenha traduzido numa meta a atingir. Era importante que o trabalho que desenvolvesse fosse argumentado e justificado pela sua necessidade e utilidade, não caindo no fazer por fazer, sem sentido, sem objectivo. Havia que dar razão à minha presença enquanto profissional e, principalmente, enquanto profissional formada na área das Ciências da Educação.

Aliado ao aspecto anterior reside um outro: a necessidade, (ou seria mais correcto falar em vontade e ansiedade?) de aplicação dos conhecimentos e competências adquiridas ao longo da formação superior em Ciências da Educação. Tratava-se de construir uma imagem profissional para os outros, mas também e acima de tudo, uma imagem profissional para mim mesma. Tratava-se de construir uma profissionalidade particular e singular em Ciências da Educação que se revelasse significativa para mim e que fosse possível transpor para a esfera profissional pública. Por outro lado, era, também, por mim esperado que este tempo de estágio se constituísse como um tempo de

aprendizagem contextual e proporcionasse um maior e melhor relacionamento interpessoal e interinstitucional.

De forma a que estas expectativas e desejos fossem concretizáveis no curto espaço de tempo que foi o estágio, face à necessidade de encontrar um lugar para mim naquele contexto profissional e com o intuito (por vezes ingénuo) de inovar, propus constituir um grupo de teatro e desenvolver um projecto de divulgação da Casa da Juventude de Rio Tinto no exterior com a expectativa de reconhecimento da mesma. Estas propostas, que visavam um envolvimento e participação maiores por parte dos jovens, tornaram-se propostas inviáveis, pelo menos no curto espaço de tempo que me restava disponível. Contudo, e ainda que fosse difícil admitir e aceitar esta impossibilidade, mais tarde percebi que não era apenas a condicionante temporal que estava em causa. Em causa estavam, também, condicionantes ligadas à presença, aceitação e adesão dos jovens e outros públicos, que raramente frequentavam a Casa da Juventude de Rio Tinto por aquela época; condicionantes ligadas a exigências e limitações superiores; e condicionantes ligadas a burocracias de legalidade que dificultam a nossa acção, podendo ser contornáveis mas não em tempos satisfatórios e úteis, como, então, redigi: *“Fiquei um pouco desiludida mas já esperava este atraso burocrático”* (registo de estágio LI). Tal como escrevi no meu primeiro registo de estágio *“a coordenadora da Casa deixou bem claro que uma das políticas de funcionamento e organização estava ligada à abertura e criatividade, logo estavam receptivas a novas ideias desde que [saliento] estas fossem adequadas ao normal funcionamento e organização da Casa”* (Registo I).

3.3. Dificuldades e obstáculos

Uma das principais dificuldades com que me deparei desde cedo e, admito, «roubou» algumas das forças e ambições, prende-se com a impossibilidade de realizar as minhas propostas iniciais, acima referidas, devido à falta de recursos e limitações superiores bem como devido à escassa frequência e adesão dos jovens nos primeiros tempos do meu trabalho de estágio. Esta fraca adesão e frequência dos jovens nos primeiros tempos constituiu-se como uma das grandes dificuldades, não só do meu trabalho, mas de todo o trabalho a desempenhar pelos funcionários da Casa da Juventude de Rio Tinto. Em conversas informais mas preocupadas, chegávamos a

justificar tal facto pelas más condições atmosféricas, pela dificuldade de acesso provocadas pelas longas obras do Metro e pela excessiva carga horária escolar. Esta foi, aliás, uma das minhas preocupações na elaboração do primeiro registo de estágio: *“percebi que o movimento e aderência à Casa não eram o esperado por mim. Contudo, e tal como conversei com a Alice, esta é uma época muito prejudicada pelas más condições meteorológicas, pela expansão e receio pela gripe A, e mesmo pelo período escolar em que os jovens e crianças se encontram”* (Registo I); e uma confirmação num outro registo: *“a coordenadora da Casa já tinha confessado que este ano a adesão à Casa estava a ser prejudicada pelo surto de gripe A. As visitas das escolas da zona à Casa da Juventude de Rio Tinto diminuíram significativamente devido aos planos de contingência das escolas, que proíbem as saídas e visitas de estudo. Para além disso, referiu também as condições climáticas e o facto de cada vez mais os jovens terem o seu computador pessoal com acesso à Internet como possíveis causas deste “arrefecimento” da Casa”* (registo de estágio III).

Outra das dificuldades, que tenho vindo já a referir neste capítulo, reside na curta duração do tempo de estágio que dificulta e, por vezes, impossibilita a realização de uma verdadeira intervenção ou acção prolongada e significativa com os jovens e público da Casa da Juventude de Rio Tinto. Estes escassos 4 meses apenas parecem servir o conhecimento do contexto de estágio, suas necessidades e potencialidades; este é o tempo necessário apenas para se iniciar uma relação de confiança e proximidade com os jovens. A propósito do conhecimento e da criação de relações, redigi: *“Estamos a meio do período de férias de Natal e as crianças e jovens já me assumem como uma técnica da Casa. Ainda que eu admita que a relação que têm com a Paula é mais próxima e de mais cumplicidade (uma vez que já se conhecem há alguns anos), vão construindo comigo uma relação tal que no dia seguinte já me cumprimentam e falam como se já nos conhecêssemos há muito tempo. Gosto de sentir isso. Gosto de estar a construir esta relação com eles”* (registo de estágio XXVII). Seria necessária outra quantidade de tempo considerável para podermos, de facto, desenvolver um trabalho prolongado e global e não um trabalho mais pontual e momentâneo (não descurando a potencialidade do mesmo nem a procura e aproveitamento de todas as oportunidades de aprender e agir a que nos conduz). Para além de dificuldade, a duração do tempo de estágio tornou-se uma limitação da acção uma vez que ter-se-ia tornado mais vantajoso realizar o meu estágio em período de férias de verão. Se nas curtas férias de Natal *“as visitas*

aumentaram e muito, chegou mesmo a haver uma vez que já não havia tempo disponível e tivemos que arranjar outra solução. A Casa ganha outra vida, pelo menos é o que vejo por lá” (registo de estágio XXVII), nas férias de verão o ambiente e trabalho da Casa da Juventude de Rio Tinto tornar-se-iam ainda mais interessantes e pertinentes para mim enquanto estagiária. Contudo, e tal como aqui referi, este tempo foi muito importante para o estabelecimento de uma relação de comunicação com os jovens que inicialmente parecia estar comprometida. Chegava mesmo a repensar a minha postura no sentido de chegar até aos jovens. “*Em todos os grupos que dinamizei tentei manter um ambiente de à vontade e de proximidade fazendo com que percebessem que é bom, acima de tudo, poder e saber falar sobre assuntos que se podem tornar tabus*”, por exemplo (registo de estágio XXII).

Contudo, em alguns casos foram-se estabelecendo relações cuja qualidade e função educativa poderiam estar a ser ameaçadas por uma demasiada proximidade e informalidade, que me aportavam a dúvida do dever ser e dever estar profissional. À medida que a minha presença no local de estágio e as relações se iam consolidando, comecei, em partilha com os restantes funcionários da Casa da Juventude de Rio Tinto, a aperceber-me da falta de conhecimento que tínhamos no que diz respeito aos verdadeiros interesses e tempos livres dos jovens. Questionávamo-nos acerca do que valorizavam, do que gostavam, afinal. Talvez fosse esta falta de conhecimento que levasse à sensação de fracasso e impotência após o término de determinada actividade ou workshop direccionados para os jovens.

A um nível mais prático mas que não pode ser omissos, outros grandes obstáculos prendiam-se com dificuldades económicas que limitavam os recursos materiais e, por vezes, humanos; com o contacto necessário e obrigatório com questões burocráticas morosas; com a dificuldade (que exigia esforço e flexibilidade) em adequar acções locais com exigências e planos gerais; e com a dificuldade em estabelecer um contacto estável e necessário com outras instituições externas à coordenação da Câmara Municipal de Gondomar.

3.4. Funções e tarefas realizadas

Para a compreensão e conhecimento da minha experiência de estágio é importante referir e descrever as tarefas e funções por mim assumidas:

- Acompanhamento e dinamização de visitas de escolas ou atl's à Casa da Juventude de Rio Tinto que exigia de nós, quer uma boa organização e dinamização das actividades propostas, quer uma adaptação ao público que recebíamos, quer ainda uma postura e funcionamentos que proporcionassem uma boa imagem da instituição de forma a cativar os indivíduos para novas visitas ou apelar à sua frequência na Casa da Juventude de Rio Tinto;

- Animação do tempo de férias das crianças e jovens que frequentavam a Casa da Juventude de Rio Tinto, revelando uma postura de acompanhamento e disponibilidade e nunca esquecendo que a educação se faz e acontece atemporal e a-espacialmente. Significa isto dizer que aprendizagens e momentos educativos podem ocorrer a qualquer momento sem necessitarem de um espaço específico e organizado para tal. A dimensão atemporal e a-espacial da educação é justificada pelo que, anteriormente, tecemos acerca da dimensão informal da educação;

- Realização de actividades lúdicas, motoras, plásticas de que são exemplo desenhos, trabalhos com trapilho (restos de tecidos que são reaproveitados), pintura com pastel seco, construção de árvores de Natal, construção de decorações natalícias com feltragem, criação de postais comemorativos do Dia dos Namorados, entre muitas outras;

- Realização de actividades culturais e de desenvolvimento, de que são exemplo palestras com escritores, sessões de divulgação e esclarecimento, promoção da autonomia, entre outras;

- Acompanhamento de visitas ao exterior das quais destaco a visita ao Museu do Papel em Santa Maria da Feira, onde a responsabilidade e a maturidade são competências fulcrais;

- Conhecimento e acompanhamento dos jovens que frequentam a Casa da Juventude de Rio Tinto, nomeadamente no que respeita a encaminhamento para auxílio, esclarecimento de dúvidas e informações e na criação de uma relação mais próxima e segura com os mesmos. A título de exemplo do acompanhamento e auxílio dos jovens, no decorrer do meu tempo de estágio, deparamo-nos com uma situação que exigiu de nós frieza e rapidez de acção: *“O João afirmou que saiu de casa porque a avó o pôs fora de casa e lhe tirou todo o seu dinheiro. Tentamos perceber o que, de facto, se tinha passado e toda a história parecia*

A Casa da Juventude como palco de (diversas) tensões: que função(ões)?
O processo de profissionalização informado pela experiência de estágio em Ciências da Educação

uma invenção. A Paula, no sentido de o ajudar, tentou inúmeras vezes ligar para a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Gondomar de forma a poderem encontrar uma solução para este jovem que tinha ainda a agravante de já ter feito 18 anos de idade” (registo de estágio XLVII);

- Preparação, organização e discussão de actividades;
- Implementação e coordenação dessas mesmas actividades;
- Participação e apoio na realização e dinamização de workshops e formações, de que é exemplo a formação de Trapilho: *“Apoiei na dinamização da formação uma vez que já tinha estado por dentro da construção com trapilho no dia anterior. Foi interessante ver os trabalhos desenvolvidos pelas formandas”* (registo de estágio XII);

- Contacto com outras instituições, associações e escolas, que se mostrava necessário e útil ao funcionamento e organização da Casa da Juventude de Rio Tinto bem como à implementação das actividades;

- Apoio e dinamização dos diferentes serviços e espaços da Casa da Juventude de Rio Tinto, como a organização de exposições: *“Hoje sabia que o dia que me esperava podia ser cansativo. Desde manhã que estive a ajudar na organização da inauguração da exposição intitulada “Arte Solidária”. O dia passou rápido e com muitas coisas para fazer. Ajudei em tudo o que pude”* (registo de estágio XIV).

3.5.Sentimentos

Este período de estágio foi percorrido por sentimentos paradoxos que, por um lado seriam positivos como a satisfação, o poder, o reconhecimento, a crença num futuro profissional bem sucedido e a força e o desejo de fazer cada vez mais e melhor - *“estou disposta a fazer esse estudo mas apenas tenho receio que o meu estágio não passe disso mesmo, ou seja, que o meu estágio seja apenas a realização de um estudo e, por isso, se equipare a um mestrado científico. Gostaria também de poder fazer algumas acções de divulgação da Casa, pelo menos nas escolas que são os locais privilegiados para encontrar jovens. Desta forma, sentiria que conseguiria trazer alguma coisa à Casa, ou pelo menos que teria trabalhado nesse sentido”* (registo de

estágio X). Neste âmbito, refiro ainda o desejo de envolvimento pessoal e profissional, a coragem, o sentimento de capacidade e realização justificados pelo sentimento de que *“o meu estágio parecia começar a ter contornos mais definidos, mesmo que ainda sinta que tudo está muito incerto e receie a inviabilidade das ideias a que me proponho, e que a qualquer momento posso deparar-me com obstáculos económicos, burocráticos ou mesmo temporais”* (Registo de estágio V). Por outro lado, registo alguns sentimentos negativos como são a frustração, o sentimento de incapacidade, a tristeza e a desilusão pessoal e profissional que podem decorrer, grande parte das vezes, do facto de *“as coisas, no início, poderem não correr como esperamos”* (registo de estágio IV).

3.6. Um trabalho paralelo

Enquanto realizava as tarefas e funções acima descritas e me integrava como funcionária (ainda que estagiária) da Casa da Juventude de Rio Tinto, considerei que seria importante levar a cabo um trabalho que fosse proposto por mim. Posto isto, face ao surgimento de uma proposta cujas bases assentavam na escassa presença dos jovens na Casa da Juventude de Rio Tinto e face à, cada vez menor, adesão destes às actividades, propus, em colaboração com a colega estagiária na Casa da Juventude de Gondomar, realizar um trabalho de investigação ao longo do meu tempo de estágio. Foi assim que começamos por desenhar um projecto de estudo sobre as populações jovens das freguesias de Rio Tinto e S.Cosme (Gondomar) que visasse um conhecimento mais alargado dos seus jovens. Assim, tornou-se pertinente que este estudo se centrasse no conhecimento dos tempos livres dos jovens permitindo chegar até ao conhecimento de interesses, actividades e locais de preferência, ao conhecimento de hábitos e tempos de lazer bem como à formulação de pistas que orientassem a acção das Casas da Juventude, consolidando-se num interessante e pertinente contributo sociológico. *“Interessa-nos perceber o que podemos fazer para melhorar a situação, para cativar os jovens e quais são as actividades que estariam dispostos a fazer, entre outros aspectos, que poderiam dar origem a novas ideias”* (registo de estágio IV). Assim, vemos que da mesma forma que se revela de grande interesse global, científico, académico e de investigação, os resultados deste estudo irão permitir repensar e reflectir a acção local de acordo com especificidades juvenis locais, que até então parecem estar desconhecidas.

Da mesma forma que radica num pressuposto de investigação sociológica, este estudo radica, também, num pressuposto de conhecimento, informação e utilidade para a acção a desenvolver no âmbito das Casas da Juventude. Os primeiros tempos de vida deste estudo foram dedicados à construção de um questionário (anexo 2), que sofrendo algumas alterações e passando por uma fase de pré-teste, visava ser compreensível e acessível ao público a quem se dirigia bem como permitir aceder à informação que era realmente importante conhecer. Chegada a hora da aplicação dos questionários pelas escolas das duas freguesias (uma vez que eram os locais onde os jovens passariam mais tempo e onde seria mais fácil ir ao seu encontro), deparámo-nos com constrangimentos obstaculizantes e processos e burocracias legais que nos impediram de continuar o estudo por esta via. Ainda que adiando todo o processo e reduzindo-o a uma dimensão bastante menor, resolvemos, após discussão, ultrapassar este obstáculo conflitual usando uma via alternativa. Decidimos, então, ir ao encontro dos jovens através de associações, instituições, espaços de diversão e desporto das duas freguesias de forma a que colaborassem nesta nossa pequena investigação. Organizámos e planeámos cronologicamente o contacto e distribuição com os locais seleccionados, bem como a recolha dos questionários momentos mais tarde. Contudo, a recolha de questionários tem vindo a ser feita de forma lenta e demorada devido a constrangimentos locais e particulares que exigem de nós, enquanto investigadoras estagiárias, aceitação e compreensão face às justificações e recusas apresentadas. Por conseguinte, é forçoso que este estudo seja terminado e seus resultados apresentados após o término e defesa deste relatório de estágio, não podendo, por isso, aqui serem contempladas as conclusões a ele relativas.

IV. Tensões e reflexões no (do) processo de profissionalização

4.1. Especificidades de um trabalho

Em primeiro lugar, referir-mo-nos ao trabalho desempenhado numa Casa da Juventude como uma função de educação social enquanto mentor da intervenção socioeducativa que visa melhorar as relações entre os indivíduos (Franch e Martinell, 1994) e otimizar as situações de desenvolvimento dos indivíduos, implica ter bem presente o respeito pelo ritmo e vontades do público com quem trabalhamos. Não se trata de engendrar estratégias de mudança social ou de intervenção quando estas não são desejadas ou se tornam obrigatoriamente inculcadas.

Tal como nos dizem Puig e Trilla (2004), um educador, animador ou monitor que age em tempos e meios de lazer deve orientar a sua acção para o respeito e ampliação do tempo livre e para o favorecimento da autonomia na realização de actividades de lazer e na gestão e organização desse mesmo tempo. É importante que não queiramos levar a cabo uma mudança que não seja desejada e sentida pelos próprios actores dessa mudança, correndo o risco de, a determinada intenção e acção, ser atribuído um sentimento de frustração e incapacidade por parte do educador e um sentimento de desinteresse, desadequação, distância e irrelevância por parte dos indivíduos implicados nesse processo de mudança. Pela minha experiência de estágio percebi que é extremamente importante que os indivíduos sintam como seus e necessários os objectivos de mudança e transformação, para que essa mudança e transformação ocorram efectivamente.

Afirmaria, portanto, que o educador muitas vezes chamado de animador e monitor (para fugir a uma determinada pedagogização e escolarização) assume um papel de facilitador e promotor de actividades e tempos de lazer que se consubstanciam como significativas e pessoais para os indivíduos que frequentam uma Casa da Juventude. *“Também quando trabalhamos com eles é mesmo no sentido de sentirem que foram eles que fizeram determinado objecto, por exemplo, e que lhes pertence e, consequentemente, podem levá-lo para casa ou dá-lo a alguém, como já aconteceu”* (registo de estágio XLIV).

Da mesma forma que é importante que saibamos respeitar o tempo de lazer dos indivíduos com quem trabalhamos para evitar que esse tempo se transforme num tempo formal e estranho ao indivíduo, é, também, importante que consigamos organizar e

concretizar actividades de lazer que cativem, que vão ao encontro dos desejos e gostos dos indivíduos com quem trabalhamos, estando ao serviço dos mesmos. Esta correspondência torna-se duplamente necessária: é necessária porque permite tornar actividades gerais e globais em actividades individuais e subjectivas porque praticadas por cada um com determinado sentido e sentimento; e é necessária porque auxilia e promove a adesão, frequência e participação dos jovens, com os quais é mais difícil relacionar, em programas, propostas e actividades de uma Casa da Juventude.

Sendo a juventude o nosso público de eleição, é necessário, que enquanto animadores e educadores, tenhamos a consciência das suas especificidades, que se traduzem em condicionantes do trabalho a desempenhar. Assim, tal como evidencia Artiaga (2004) e em breves palavras, é necessário que tenhamos em conta que: os jovens são um público em constante e rápida transformação; caracterizam-se por uma heterogeneidade intra-grupal que evidencia a presença de grandes diferenças dos jovens entre si; os jovens diferenciam-se também pela idade em que estão marcando interesses, posturas e objectivos (exemplo da fase da adolescência); os jovens são afectados pelos problemas da sociedade pelo que é necessário que se faça uma leitura, também ela jovem, dos mesmos; os jovens, tal como os adultos, são influenciados pelos territórios ou zonas onde moram, mais frequentam ou onde têm origem as suas relações interpessoais e de amizade; os jovens são dificilmente aceites pelas instituições que, por sua vez, tendem a ser rejeitadas pelos jovens; os jovens devem ser vistos não sob um olhar de ingerência que os inibe e afasta; e os jovens são caracterizados, grande parte das vezes, pela negativa e pela postura de marginalidade, mas que essa caracterização vem da identificação que os adultos fazem, podendo conduzir a determinados preconceitos e posturas rejeitantes e críticas por parte dos mesmos, sem que isso possa, de facto, corresponder à realidade.

Enquanto estagiária da Casa da Juventude de Rio Tinto percebi que grande parte do nosso trabalho com o público juvenil deve partir de estratégias de acção que permitam, por um lado, o conhecimento da categoria geracional e social juvenil e o conhecimento dos jovens, enquanto indivíduos singulares e com quem vamos estabelecendo novas e diferentes relações, e por outro, a realização de um trabalho assente e, por isso, adequado a esses mesmos conhecimentos. A adequação da linguagem e formas de ser e estar, se era já exigida por uma postura mais formal e profissional, agora parece ter-se tornado uma obrigação. Enquanto estratégia de acção,

esta permite quer a compreensão do mundo dos jovens, seus interesses e objectivos, quer uma aproximação que facilite o trabalho enquanto promotor de crescimento e desenvolvimento dos jovens e promotor dos seus tempos de lazer. O que tenho vindo a referir está implícito no que redigi em alguns dos meus registos de estágio: *“Hoje voltei àquele misto de sentimentos que me parece impedir de construir uma profissionalidade bem definida. Por outro lado, ao escrever isto, penso que vou construindo uma profissionalidade característica do trabalho com jovens e numa Casa da Juventude. Parece-me um trabalho muito inconstante que tende a adaptar-se à presença ou ausência dos jovens, às suas personalidades, às suas vontades e interesses ou mesmo às suas personalidades ou disposições momentâneas. Vejo que, do trabalho com jovens, não posso esperar um trabalho ou sempre calmo ou sempre agitado. Há de tudo e é desse tudo que tenho que aproveitar os melhores momentos e ir construindo esta personalidade profissional”* (registo de estágio XXXI); *“Os jovens não quiseram fazer nada dizendo que preferiam aproveitar o bom dia que estava, aproveitar o sol para estarem lá fora a conversar com os colegas. Entendemos, esta reacção não foi surpresa para nós. O trabalho cá na Casa tem que ser feito sempre em adaptação aos jovens”* (registo de estágio XXXIV).

Regressando à ideia de ampliação do tempo livre proposta por Puig e Trilla (2004), a acção do educador/animador visa uma rentabilização desse mesmo tempo de forma a evitar aquilo a que chamamos de desperdícios e a introduzir a noção de reaproveitamento de pequenos espaços de tempo que inicialmente podem ser considerados inúteis. Esta noção está sempre presente no trabalho que se desempenha numa Casa da Juventude, como podemos ver pelo extracto seguinte: *“À medida que cá estou vou percebendo que ainda que não tenhamos muitos jovens com quem possamos trabalhar vamos tendo sempre visitas de escolas e atl’s da zona para que os seus jovens ou crianças possam fazer algumas das actividades que temos proposto. Muitos deles dizem que, caso contrário, não o conseguiriam fazer ou por falta de tempo (até porque muitas vezes os atl’s são usados para fazerem os trabalhos de casa) ou mesmo por falta de material disponível para fazerem determinadas actividades. Sempre que tal acontece, aproveitamos a oportunidade para divulgar a Casa e os seus serviços enquanto espaço de lazer”* (registo de estágio XXXIII). Interagindo com os jovens e criando relações de lazer e trabalho encontramos espaços onde podemos auxiliar na organização do seu tempo, gerindo entre tempo da escola, tempo para a família e para a

casa, tempo para si, tempo de lazer, tempo da liberdade. Estas oportunidades de intervenção na gestão do tempo livre surgiam principalmente quando os jovens conversavam connosco e nos diziam que estavam sem tempo para passar na Casa da Juventude, quer porque tinham começado uma actividade laboral, quer porque a escola ou o curso profissional que estavam a realizar lhes ocupavam muito tempo. Perante esta ocupação do tempo, e no decorrer da conversa informal que muitas vezes surgia, apresentávamos alternativas espaciais e temporais para o aproveitamento do tempo condicionalmente livre. É interessante pensar nesta nova definição como uma metáfora do verdadeiro tempo livre, principalmente quando se é jovem e há sede e fome desse tempo. Quando falamos em tempo livre como tempo liberto do tempo do trabalho, da escola ou das obrigações familiares e domésticas, desenhámos já o que aqui entendo como tempo condicionalmente livre, na medida em que nos referimos a um tempo que apenas existe segundo a existência de um tempo que tende a ser dominante – tempo do trabalho e das obrigações. Ele é condicionalmente livre porque apesar de ser tempo desocupado, pude ver que aqueles indivíduos com quem trabalhava e me relacionava organizavam e geriam o seu tempo livre de acordo com o tempo do trabalho ou da escola aos quais atribuíam maior importância e dedicação sem que isso correspondesse, verdadeiramente, aos seus interesses e desejos. Confessavam, não raras vezes, que queriam poder passar mais tempo com os amigos, ir mais vezes à Casa da Juventude para passar o tempo e participar nas actividades ou até mesmo aprender coisas novas, mas não o podiam fazer devido a obrigações escolares ou laborais: *“Muitos dizem mesmo que agora já podem lá ir porque estão de férias, mas que a partir de dia 4 já não podem ir mais porque já começam as aulas e não há tempo para nada”* (registo de estágio XXVII). A importância que atribuíam ao trabalho ou à escola derivava, precisamente, do seu carácter obrigatório. Ora, considero que o dever de um educador, ainda que as suas funções sejam no sentido da promoção de um tempo do lazer, assenta no estabelecimento de um equilíbrio entre os vários tempos do indivíduo, esclarecendo lugares e importâncias que cada um desses tempos vai adquirindo ao longo da sua vida.

Chamando à reflexão a função de promover e incitar à autonomia na realização das actividades e na organização do tempo de lazer, o nosso papel enquanto educadores, monitores ou animadores assenta na promoção da individualidade de cada indivíduo ao longo das actividades que vai realizando e que estejam sob a nossa orientação. Mas, e acima de tudo, é importante que auxiliemos estes jovens de forma a que eles saibam,

sozinhos, isto é, sem auxílio externo, aproveitar o seu tempo livre como tempo de lazer sabendo atribuir a cada momento um determinado significado e, por isso, sabendo destringir entre o que é mais e menos importante ou entre o que é mais ou menos vantajoso para a construção da sua personalidade e identidade. Tal como nos diz Galland (1997), é portanto, importante que os indivíduos sejam capazes de tomar decisões e fazer opções conscientes promovendo a criação de laços sociais e definindo estatutos e papéis. Neste sentido, educar *para* e *mediante* o lazer (perspectiva abordada no capítulo I) torna-se um ponto de partida para a constituição de um indivíduo adulto, maduro, íntegro, responsável e autónomo. A propósito do acompanhamento e supervisão de visitas ao exterior – momentos marcadamente de lazer - chego mesmo a referir que *“me permitiu ter mais sentido de responsabilidade e perceber de que forma uma técnica de educação deve agir na relação com jovens em contextos e tempos que são de lazer. Perceber os interesses, cativar atenções, impor uma determinada autoridade mas valorizar o respeito e a autonomia, educar sempre que possível, foram das coisas mais importantes que me apercebi em poucas horas”* (registo de estágio XIII). *“É necessário fazer perceber que há imagens a manter por parte das Casas e posturas a ter, até porque isso pode implicar a proibição da marcação de visitas, por exemplo. Nestes momentos é importante ser educado e educar para o futuro já que a educação não se faz apenas nas escolas”* (registo de estágio LV).

Numa perspectiva de educação mas não versando sobre uma pedagogização e formalização do lazer, Cuenca (1983) baseado no estudo de Weber acrescenta que podemos organizar e gerir o lazer segundo seis pontos principais: estimular interesses e oferecer possibilidades e oportunidades; introduzir e dar a conhecer novas actividades de lazer; facilitar e fomentar o acesso a actividades e espaços de lazer; informar e esclarecer; proteger e antever face a perigos e ameaças relacionadas com espaços e tempos de lazer; e agir para a transformação e a melhoria constantes. Acrescente-se que tomar parte num projecto, colocar-se ao serviço dos jovens, estar pessoalmente presente, construir relações e elucidar conflitos, ajudar no encontro de soluções e na organização do grupo e criar novos âmbitos de actividade (Franch e Martinell, 1994) são competências pessoais e profissionais de um monitor, educador que corroboram e facilitam a organização do lazer orientado segundo uma população juvenil.

Contudo, o trabalho de um educador, animador ou monitor numa Casa da Juventude gerida por uma entidade municipal e frequentada por uma população variada

não é totalmente livre. Antes de iniciar o meu trabalho de estágio considerava ser possível uma abertura e liberdade de trabalho imensas, na medida em que se tratava de uma instituição de carácter não formal, algumas vezes, acometida por um carácter informal e por uma criação e manutenção de relações próximas com os jovens. De facto, a acção do educador, animador bem como a metodologia de trabalho que se adopta, estão dependentes dos elementos a considerar num meio de ócio ou lazer, apresentados por Puig e Trilla (2004) quando se referem à caracterização dos micromeios de ócio. Não pretendo aqui abordar cada um de forma singular, mas antes tecer uma observação geral da influência do espaço, do tempo, dos indivíduos, dos sistemas de comunicação e das normas no trabalho a desempenhar.

Sabemos que a arquitectura do contexto pode determinar quer o acesso quer o desejo de regresso ao local, pelo espaço de que dispõe ou mesmo pelos sentimentos e significados que transmite. No caso concreto do meu local de estágio, se por um lado, podia dificultar a aproximação e relação com os indivíduos que frequentavam a Casa da Juventude de Rio Tinto pelo seu acesso condicionado e indirecto, não visível de imediato, por outro lado, eram espaços que permitiam uma abertura e sensação de bem-estar na organização e realização das actividades.

De outro ponto de vista, era necessário ter em conta o tempo que cada actividade durava ou o tempo que havia disponível quer por parte da Casa da Juventude de Rio Tinto, quer por parte dos indivíduos que demonstravam interesse em participar. Neste sentido, tínhamos o cuidado de preparar previamente as actividades de forma a conciliar disponibilidades. Por outro lado, era necessário, também, ter consciência e estar preparado para o facto de a oportunidade para trabalhar e educar no tempo de lazer poder surgir a qualquer momento, na medida em que a presença do indivíduo na Casa da Juventude faz depender a nossa acção. É, muitas vezes, a espontaneidade e singularidade de cada um dos indivíduos com quem trabalhamos que fazem surgir situações inesperadas e sempre novas, alterando todo o nosso sistema de trabalho ou até mesmo o sistema de funcionamento da Casa da Juventude. Corroboramos, implicitamente, a opinião de Mendía (in Cuenca, 1983) quando salienta que a organização de um clube juvenil que vise o lazer dos indivíduos com quem interage deve reger-se segundo a população que a frequenta e seus interesses, o que confirma a seguinte posição: *“Sempre que temos actividades para preparar, fazemo-lo de acordo com as características dos jovens que esperamos receber”* (registo de estágio XXVI).

Contudo, não quero com isto dizer que se anule uma certa dimensão de organização e formalização prévias do trabalho. Pelo contrário, em todo o trabalho é necessária uma certa dose de organização e gestão prévias e formais que possibilitem a manutenção e gestão desse mesmo trabalho. Mas tal não nos faz omitir que, no caso da Casa da Juventude de Rio Tinto, *“é difícil cumprir o programa que se estabelece anualmente ainda que tenhamos a plena noção de que este pode, e é natural, que sofra alterações”* (registo de estágio XXXI). Portanto, é importante que saibamos lidar estrategicamente com o inesperado, tornando-o, muitas vezes, como já conhecido e ultrapassado. Assim sendo, o tempo e a presença e singularidade dos indivíduos constituem-se como factores em torno dos quais temos que trabalhar. Vemo-nos obrigados a, também nós enquanto educadores, saber gerir o nosso trabalho para o lazer de acordo com condicionantes temporais e pessoais. Mais uma vez, a liberdade de trabalho está minada e ameaçada por condicionantes que são, concomitante e paradoxalmente, elementos essenciais para a realização do trabalho.

Para que o trabalho de um educador numa instituição que vise o lazer dos indivíduos que a frequentem seja um trabalho significativo e não ultraje o verdadeiro tempo de lazer, é importante que se criem relações e comunicações entre educadores, grupos e indivíduos de forma a criar uma igualdade de comunicação através da qual possam transparecer sentimentos, desejos, gostos, preferências ou até mesmo insatisfações ou cumprimento de regras para o bom funcionamento do espaço. Considero que o estabelecimento de relações próximas e estáveis com os jovens são o veículo de uma relação de comunicação que induza o entendimento equilibrado de ambos os indivíduos e de ambas as posições. Tal como nos diz Martín (1991), o educador é importante no seio do grupo na medida em que encerra nele a possibilidade de uma comunicação efectiva e equilibrada e o protagonismo dos jovens. Corroborando, Gómez, Freitas e Callejas (2007) fazem-nos perceber que os educadores têm de ser capazes de se organizar para que a comunicação e a mensagem que querem fazer passar sejam entendidas de forma coerente e clara. As atitudes e a forma como estas são vistas pelos indivíduos com quem trabalhamos influenciam o modo como a mensagem é recebida e a manutenção ou criação de relações de amizade, trabalho e colaboração.

Por fim, recorrendo aos autores Puig e Trilla (2004) e enfatizando o condicionamento da liberdade do educador, o trabalho desempenhado por este não pode ser pensado sem o estabelecimento de uma relação de submissão a regras e normas, na

maioria das vezes, impostas institucional ou superiormente. *“Sabemos que não podemos fazer tudo o que queremos e achamos importante e, por isso e na maior parte das vezes, temos que nos limitar ao mínimo possível. Trabalhar para os jovens de acordo com ordens e limitações superiores implica um trabalho de estratégia, poupança e reciclagem”* (registro de estágio XLII). Há que ter em conta que o nosso trabalho é orientado segundo limitações, hábitos ou regras que regulam a vida em comum, bem como segundo princípios e valores que orientam o lazer e a realização de actividades.

O nível de conhecimentos e o sistema sociocultural e procedência da população com quem trabalhamos são, também, aspectos a ter em conta quando falamos de uma prática educativa característica da Casa da Juventude. É importante que o educador seja capaz de adaptar actividades e adaptar-se correspondendo a maiores ou menores níveis de conhecimento dos indivíduos. O nível e contexto sócio-cultural bem como a origem dos indivíduos com quem trabalhamos são também importantes na medida em que podem influenciar formas de estar e encarar mensagens, actividades, propostas ou até mesmo determinar a produção de sentido e opiniões (Gómez, Freitas e Callejas, 2007).

Pelo que temos vindo a enfatizar, é fácil perceber que se trata de uma metodologia e uma acção assentes na flexibilidade, na estratégia, na proximidade, conjugados com uma noção não formal de educação, onde urge salientar e respeitar valores colectivos e individuais, desenvolvimentos pessoais, regras institucionais, contextos económicos, políticos e tecnológicos.

Não obstante, a minha experiência de estágio fez-me considerar que há ainda outras questões que influenciam e determinam a acção do educador. Na medida em que é um trabalho baseado na comunicação, no diálogo e no estabelecimento de relações próximas com os indivíduos com quem trabalhamos, a nossa disponibilidade temperamental e o nosso estado de espírito são fulcrais. Os indivíduos com quem trabalhamos são receptores das nossas formas de estar e dos nossos sentimentos. Quando interagimos com eles para a promoção do seu lazer, partilhamos formas de ser e estar, estados de espírito e de humor que podem, em caso positivo, facilitar o processo, em caso negativo, obstaculizar o processo, afastar os indivíduos e minar as relações estabelecidas.

Enquanto educadores, por vezes, assumimo-nos como modelos sociais. A nossa acção e imagem são constantemente observadas, chegando mesmo a ser julgadas e

avaliadas. Neste sentido, os valores e atitudes dos educadores fazem parte integrante da sua profissão exteriorizando-se através da imagem do profissional que vão construindo e deixam transparecer.

Ainda relacionado com a imagem profissional, está a imagem e forma de trabalho da instituição, uma vez que tendemos a agir de acordo com normas e hábitos de trabalho da mesma. Se, por um lado, influencia a forma como trabalhamos, a organização laboral e vivencial da instituição, neste caso, da Casa da Juventude de Rio Tinto, por outro, faz determinar o tipo de actividades e o tipo de relações que se estabelecem com os indivíduos que a frequentam. Trata-se de identificar e simultaneamente construir um *ethos* que nos influencia e nos identifica enquanto educadores de uma determinada instituição. É nesta linha de pensamento que faz sentido reflectir sobre a construção da profissão, ou mais correcto, das profissões, de acordo com os locais onde se exercem e as características das funções que lhes estão implícitas. Justifica-se, então, falar sobre uma multiplicidade de profissões que são construídas por relação a um contexto, a um público, a uma organização. Citemos como exemplo, a multiplicidade de profissionais de Ciências da Educação que se definem, construindo uma identidade profissional não tanto por relação à sua formação, mas mais por relação ao contexto e funções que desempenham (essas sim, influenciadas pela formação dos indivíduos).

4.2.O trabalho da Casa da Juventude como Animação Sociocultural

O trabalho a desempenhar numa Casa da Juventude pode ser equiparado ao de um animador sociocultural, o que é argumentado pela necessidade histórica de animadores que se dedicassem ao trabalho com os movimentos juvenis referida mesmo pela UNESCO em 1964 (Olmos, 1986b). Já Caballo (2006) e Lopes (2008) defendiam uma relação entre a educação social, o lazer e a animação sociocultural concretizando aquilo que antes definimos como educação *no, para e mediante* o lazer, transformando, por exemplo, o ócio passivo em ócio activo. Trata-se de conciliar estratégias, metodologias e pressupostos de acção e epistemológicos para a vivência e promoção de um tempo livre interessado e significativo. Ora, através disto é possível protagonizar animação sociocultural juvenil como intervenção com jovens nos seus tempos e espaços. Os

consensos de autores como os referidos, de Quintas e Castaño (1990), Cabeza (2004), Ander-Egg (1986a, 1986b), Cabanas (1991b) entre outros produtores de conhecimentos sobre animação, assentes na asserção de que “os fundamentos pedagógicos da educação no tempo livre são uma base inspiradora da dimensão educativa da animação sociocultural, [e de que] a animação sociocultural, como actividade globalizante, é um referente necessário da educação no tempo livre” (Placer cit. in Quintas e Castaño, 1990:107), argumentam e justificam a relação que aqui estabeleço entre a prática da animação sociocultural num contexto de animação e dinamização de um tempo que é livre para os jovens.

Antes de mais, urge que definamos o que se entende por animação sociocultural em poucas palavras. Tendo como antecedentes a necessidade de educação permanente e renovação, a democratização e democracia cultural, o aumento do tempo livre, o fosso cultural entre classes e a sede de desenvolvimento dos locais (Ander-Egg, 1986b), a animação sociocultural está centrada na dinamização de actividades voluntárias, desinteressadas e livres, não exigindo conhecimentos prévios ou aprendizagens formais. Não desacreditando nem pondo em causa a importância do saber livresco e formal, a animação sociocultural valoriza a experiência como fonte do conhecimento e fonte educativa. Assim, visa a emancipação e desenvolvimento pessoal ou colectivo, o desenvolvimento cultural, a promoção de inter-relações sociais, a comunicação e o desenvolvimento de indivíduos autónomos, capazes e responsáveis, encerrando em si pressupostos da educação não formal. Já em 1974 Simonot (in Olmos, 1986) definia a animação sociocultural como parte da vida social, cujos agentes visam a transformação das atitudes e relações individuais e colectivas agindo sobre as mesmas através de actividades directivas e activas. Não será uma concretização destes pressupostos a constatação que a seguir se apresenta? *“Achei interessante o jovem ter vindo cá à Casa “só para ver o pessoal”, como ele próprio disse. Isso demonstra a relação de aproximação que se estabeleceu entre ele e os funcionários da Casa da Juventude. Foi também interessante perceber que este jovem que antes vinha para cá porque não tinha nada para fazer, agora tem objectivos e se mostra mais maturo e responsável para a vida”* (registo de estágio XXXIV).

Assim, é fácil concordar com Caride (2006), quando afirma que o conceito de animação sociocultural acaba por extrapolar as suas raízes etimológicas: *anima* que significa animar, dar vida a alguma coisa ou alguém e *animus* que significa vitalidade e

dinamismo. Animar socioculturalmente visa, também, objectivos e pressupostos educativos, sociais e culturais através de estratégias e metodologias adequadas aos indivíduos, tempos e contextos de acção. Segundo Orlando Garcia (in Lopes, 2008:144) a animação sociocultural

“é um processo que visa a consciencialização participante e criadora das populações. É um método de intervenção, destinado a estimular as pessoas e os grupos no sentido do autodesenvolvimento e da mobilização das faculdades que permitam resoluções criativas para alguns dos seus problemas colectivos. É a aquisição de capacidade necessária para que as comunidades sejam, elas próprias, agentes de mudança e de criatividade cultural”.

A animação sociocultural assenta numa estratégia de acção, em metodologias e técnicas que definindo e redesenhando objectivos e pressupostos consegue conciliar lazer, cultura, educação, formação, participação, associativismo e desenvolvimento local e global (Ytarte, 2005). Como dispositivo que faz convergir diferentes dimensões da vida, autores como Ander-Egg (1986b) e Pérez (2004) consideram que podemos olhar a animação sociocultural segundo diversas modalidades: cultural, educativa ou social; aos quais acrescento a modalidade pessoal cuja origem está no fomento da formação e crescimento do indivíduo a todos os níveis da existência humana. Para além disso, é possível pensar quer a animação sociocultural quer, por semelhança, o trabalho a desempenhar enquanto animador, monitor, coordenador e educador de acordo com os contextos de acção, os públicos alvos, os objectivos das instituições, as exigências sociais, económicas e políticas ou até mesmo as tendências formativas dos profissionais responsáveis por dinamizar e orientar acções, actividades, projectos e programas. Assim sendo, faz sentido falarmos numa contextualização e pluralidade de conceitos de animação e profissionalização da animação que existem e podemos ainda vir a construir.

Tendo como objectivos a libertação do indivíduo, a participação e democracia cultural, a inovação e progresso individuais e colectivos, a transformação e mudança social e individual, a criação e imaginação bem como o desenvolvimento harmonioso e global do indivíduo e da sociedade, a animação sócio-cultural encerra em si finalidades educativas (Gómez, 1986), assumindo-se mesmo como uma nova dimensão do acto de educar *para* e *com* e como uma metodologia estratégica de intervenção socioeducativa, agindo ao nível da tomada de decisões, da auto-organização, da participação e acção autónoma (Caride, 2006). A intervenção que daqui advém dá-se maioritariamente ao

nível da cultura, do social, da participação e associativismo, da formação pessoal, da comunicação e da promoção da dimensão democrática da vida, veiculando formas concretas de se conceber a educação não-formal e promover momentos e experiências educativas informais.

A animação sociocultural pode também ser concebida como uma tecnologia social na medida em que articula conhecimentos, técnicas e práticas para a transformação da realidade social. Assim sendo, Ander-Egg (1986a:177) define animação sociocultural como uma “tecnologia social que, baseada numa pedagogia participativa, tem por finalidade actuar em diferentes âmbitos da qualidade de vida, mediante a participação do indivíduo no seu próprio desenvolvimento sociocultural”.

Enquanto metodologia de acção, o trabalho da animação sociocultural tende a desenvolver-se de acordo com a autonomia de cada um, com a vontade e desejo implicados pela actividade voluntária, pela participação activa e compromisso pessoal face ao processo de intervenção e por uma pedagogia não-directiva, evitando qualquer atitude de autoritarismo ou regulação e inculcação social e cultural. É desta forma que a animação sociocultural se aproxima e partilha, quer dos pressupostos de acção da educação não formal, quer dos pressupostos identificados anteriormente que visam compreender e orientar a acção das Casas da Juventude, conciliando a educação, o lazer e o desenvolvimento do indivíduo.

Como nos informa Balerdi (1989), a animação sociocultural pode ser concebida como uma metodologia de intervenção cujas finalidades são conseguidas através do trabalho e dedicação do animador, educador que *age sobre* e *age em*, ou seja, versa a sua acção sobre os indivíduos mas também age e interage com eles, no seio da sua comunidade, fazendo parte e partilhando. Assim e da mesma forma, podemos conceber e desenhar o trabalho a desempenhar numa Casa da Juventude como um trabalho de intervenção cujos resultados podem não ser visíveis a curto prazo nem tão pouco observáveis ou quantificáveis. Neste carácter prolongado e visível a longo prazo dos resultados e consequências, incluímos pressupostos de prevenção social, de integração e coordenação inerentes a posturas e modos de agir e intervir.

De acordo com esta definição e lembrando a faceta do educador como um facilitador, é fácil aceitar a definição de Besnard (cit in Puig e Trilla, 2004:162) quando afirma que

“o animador sociocultural é um agente de desenvolvimento dos indivíduos e

grupos, cuja acção profissional ou voluntária caracteriza-se pela intervenção sobre o meio, no nível das relações entre indivíduos e grupos, indivíduos e obras culturais, e, eventualmente, no nível das estruturas (...) que exigem do animador competência, qualificação, e cobre múltiplas práticas de tipo cultural, artístico, estético, social, desportivo, etc., realizadas por públicos homogêneos ou diferenciados”.

Tal como sintetizam os autores, um animador assume tarefas de organização, gestão, promoção das relações inter-pessoais e grupais, o fomento e facilitação no desenvolvimento e formação dos indivíduos e a dinamização e criação de cultura. Esta asserção vem corroborar a semelhança ou atribuição que se fez ao animador sociocultural como um agente de desenvolvimento comunitário (Cabanas, 1986) pela identificação que existe entre o que se entende como tarefas e responsabilidades de um e de outro. O mesmo autor refere que já em 1968 o Secretariado de Estado para a Juventude, Desporto e Descanso da França, definia que um animador era um trabalhador social cujas tarefas se orientavam no sentido da promoção e desenvolvimento de actividades educativas, culturais e desportivas. Já o Governo Suíço referia-se à função de animar como dar vida, combater a passividade, promover a participação e a relação de troca e o desenvolvimento individual e colectivo.

Para uma melhor compreensão da profissão de um animador sociocultural e para uma aproximação àquilo em consistiu o meu trabalho de estágio enquanto animador e educador, considero importante relembrar algumas das competências e requisitos apresentados por Garcia (in Lopes, 2008): estar inserido no contexto; conquistar a confiança dos indivíduos com quem trabalha através de simples actos como o a seguir retratado: *“Reparo que agora, sempre que precisa de alguma coisa ou de algum conselho, como ele mesmo diz, vem ter comigo. Agora o Quim já decorou o meu nome e já me chama de Carolina, deixando em desuso o “menina” a que ele recorria”* (registo de estágio XLIV); ter disponibilidade para a adaptação; não fazer uma intervenção brusca e desadequada; não agir como um herói que se assume capaz de fazer e resolver tudo; fundir-se no grupo em detrimento do seu destaque; saber ouvir; não agir de forma paternalista; não dar soluções mas antes incentivar os indivíduos nesse sentido, fornecendo pistas; ser dúctil e flexível; usar uma linguagem próxima e adaptada; ter facilidade de comunicação; ser maturo, possuir uma certa estabilidade emocional, ir aperfeiçoando a sua cultura geral, ser profundamente atento; ter consciência da especificidade laboral de ser animador; saber usar a imaginação e o improviso; e

acrescento: adaptar-se, actualizar-se e informar-se ao nível dos conhecimentos necessários à compreensão e conhecimento dos contextos, indivíduos e situações específicas com que se pode deparar ao longo da sua vida profissional.

Poderíamos ainda referir o que outros autores nos dizem acerca das qualidades e atitudes dos animadores socioculturais, mas este contributo basta-nos para vermos que os pontos elencados nos conduzem a uma visão do animador sociocultural como um trabalhador que deve dar mais do que exigir, equilibrado, atento, flexível, pensando e agindo em prol do grupo ou dos indivíduos com quem trabalha.

Antes de mais, é interessante perceber que anterior a esta designação geral de animador como trabalhador social, os animadores que trabalhavam com as camadas juvenis, em países como a Inglaterra (youth leaders), Itália (dirigenti) ou Espanha (instructor, mando, dirigente, responsable) eram definidos com base na obtenção do poder, na responsabilidade de orientação e apoio aos jovens. Concordamos, então, que a elencação de qualidades de um animador que actue em contexto iminentemente juvenil está, não raras vezes, relacionada com a capacidade de exercer poder, tornar-se líder, guia-orientador, mediador de um grupo, de vários grupos ou de indivíduos.

Aquilo que profissionalmente é exigido ao animador como qualidades e aptidões essenciais, é-o também a nível pessoal e inter-relacional. Muitas das aptidões aqui elencadas fazem parte de uma personalidade ou forma de ser, são parte constituinte do animador como indivíduo, como ser subjectivo. É desta forma que conseguimos perceber a confusão e convergência que tende a haver entre o mundo profissional e o mundo pessoal e subjectivo em profissões onde a relação, a compreensão, e a implicação são frequentes. Este facto deixa antever a possibilidade de esferas da vida mais pessoais, domésticas, familiares ou íntimas poderem imiscuir-se na esfera da vida profissional. Não obstante, foi também este último facto que influenciou a minha postura enquanto profissional. Não raras vezes, questionava-me sobre a confusão entre a formalidade e a informalidade, a aproximação ou afastamento que deveria adoptar perante o público com quem trabalhava¹⁴.

Uma leitura global mas atenta da obra de Lopes (2008), reúne como funções ou atribuições que são feitas a um animador: a intervenção, a cultura, a consciencialização, o desenvolvimento de potencialidades, a participação, o dispor ao serviço da

¹⁴ Optei por abordar esta questão a propósito do princípio da distanciação trazido por Lopes (2008) umas reflexões a seguir.

comunidade, o animar, a coordenação, a organização, a estimulação, o incentivo, a promoção da singularidade e colectividade, a mediação, a comunicação, a socialização, o desenvolvimento pessoal e comunitário, a ludicidade, a recreação, a diversão, a educação e a responsabilidade. Acrescento ainda o conhecimento do contexto e indivíduos, a promoção da qualidade, a capacidade de produção e a capacidade de auto-avaliação, aspectos que se revelaram sempre presentes e de grande importância ao longo do meu trabalho de estágio. Assim, não será difícil concordar com Larrazábal (2004) quando define um animador como devendo ser, também, um educador que fomenta a mudança, um agente social que actua com grupos e no colectivo, visando a partilha e acção conjunta e um relacionador que fomente a comunicação colectiva e partilhada que o distingue de outros profissionais. Reportando-nos a uma dimensão mais particular, ser animador ou educador num contexto juvenil implica constituir-se e representar-se como “mentores, adultos próximos e positivos” (Artiaga, 2004:232) que conduzam os jovens num processo seguro e confiante de transição para a vida adulta. Esta representação acaba por exigir-se não só a um nível holístico da vida, mas também em pequenas situações do quotidiano onde os indivíduos com quem convivemos esperam de nós, enquanto animadores e educadores, uma postura equilibrada, de segurança, de apoio, de enriquecimento do seu próprio tempo. Numa das visitas ao exterior senti a necessidade e responsabilidade de *“enquanto esperávamos pelo grupo que ainda não tinha terminado a visita, [manter] uma divertida conversa com as crianças e jovens que estavam connosco e [animar] aquele tempo em que diziam que estavam cheios de fome e em que nós, monitoras como eles nos chamam, lhes pedíamos um pouco mais de resistência”* (registo de estágio XXIX).

O animador das Casas da Juventude é designado por Imhof (in Olmos, 1986b) como um animador coordenador, sendo que tem como valências a planificação e a organização administrativa. Contudo, considero que designar um animador de uma Casa da Juventude como um coordenador é reduzido. Animar e coordenar uma Casa da Juventude é, também, animar indivíduos com histórias de vida, necessidades e interesses diferentes, é ser responsável, é trabalhar com grupos, é ser formador, é ser um mediador, é ser uma ponte entre sociedade e indivíduo, é ser técnico e investigador, é ser profissional e pessoa. Em suma, é animar global e estrategicamente, educando e nunca esquecendo que o seu campo de actuação é o tempo e o espaço dos tempos livres dos jovens, ou seja, um campo de actuação volátil, inconstante e heterogéneo.

Da mesma forma que Simpson (in Olmos, 1986b) afirma que a animação sociocultural se pode exercer através da acção do animador de uma Casa da Juventude, ou seja, afirma que estão presentes formas de agir mais próximas da tipologia da animação sociocultural, a acção do animador ou educador pode orientar-se mais por uma atitude profissional ou mais por uma atitude pessoal e próxima do público com que trabalha. É neste sentido que surgem, por um lado, animadores cujo trabalho pode estar mais centrado na acção, nos membros ou em si mesmo (Limbos, in Olmos, 1986b), e por outro, animadores cuja acção se orienta por uma posição mais política, religiosa, pessoal, maternalista, psicológica ou mesmo por uma posição de iniciativa, de abertura.

Neste seguinte ponto considere importante estabelecer uma relação entre aquilo que foram sentimentos e dificuldades sentidos por mim ao longo do meu tempo de estágio e aquilo que Lopes (2008) propõe como princípios orientadores da acção de um animador. Contrapondo os princípios apresentados com as experiências e percepções proporcionadas pelo período de estágio, é possível construir uma relação crítica entre teoria e prática, onde a primeira argumenta a segunda e a segunda informa e enriquece a primeira.

Princípio do sentido profissional - Era necessário que antes mesmo de entrar no terreno e ao longo da minha presença no contexto de estágio eu tivesse consciência de que seria esperado de mim uma postura séria, responsável, profissional no exercício das minhas funções; por outro lado, este princípio do sentido profissional foi sendo construído ao longo de um processo de confronto e apropriação que foi o período de estágio. No meu último dia enquanto estagiária da Casa da Juventude de Rio Tinto chego a afirmar que: *“Finalmente percebi que os medos e receios, quer profissionais, quer pessoais em relação ao meu trabalho e presença na Casa da Juventude de Rio Tinto que me acompanharam eram normais mas escondidos por um sentimento de gratidão, de reconhecimento, de felicidade, de responsabilidade pelo trabalho exercido”* (registo de estágio LXVI).

Princípio do sentido de serviço - Era esperado da minha parte uma disponibilidade revelando que estava ao serviço, quer dos indivíduos que frequentam a Casa da Juventude, quer das tarefas e eventualidades que poderiam surgir. Considero que este princípio de serviço está figurado na expressão que aqui saliento: *“Fui embora com um grande sorriso nos lábios, satisfeita com o trabalho lá desempenhado e ainda a desempenhar, percebi que as dificuldades que senti e que me foram impossibilitando de*

realizar uma ou outra proposta não foram suficientes para “esconder” a postura profissional e pessoal e de disponibilidade que fui capaz de desenvolver em contexto de estágio” (registo de estágio LXVI).

Princípio da educação – implícita ou explicitamente, as minhas acções eram orientadas no sentido da educação daqueles com quem trabalhava e me relacionava; para além da orientação por uma epistemologia da educação assente no referido no capítulo I, o princípio da educação pode ser assumido sob uma vertente mais ética do respeito pelo outro e pelas suas opiniões, posturas, papéis e estatutos. Esta era, de facto, uma das posturas a desenvolver ao longo da presença no local de estágio, respeitando os indivíduos na sua singularidade.

Princípio da justiça social – a todo o momento agíamos no sentido da preservação e melhoramento da comunidade, promovendo sempre que possível uma aproximação entre a Casa da Juventude de Rio Tinto e o contexto social, económico e político onde se inseria.

Princípio da coerência profissional – este ponto está relacionado com o princípio do sentido profissional. Ao longo do meu trabalho de estágio era importante que agisse de forma correspondente àquilo que eram meus pressupostos, objectivos, posições e opiniões. Era importante estabelecer um equilíbrio entre diferentes âmbitos da vida ainda que muitas vezes, devido a imposições legais e superiores, houvesse lugar a adaptações forçadas e necessárias e uma adequação a objectivos e obrigações impostas superior e socialmente.

Princípio da deontologia profissional - este ponto remete para as competências, atitudes e posturas que fui elencando ao longo deste capítulo e que são, simultaneamente, esperadas e exigidas por um animador enquanto profissional. Contudo, a consciência do que é exigido a um profissional, seja ele animador, educador ou coordenador só foi consolidada após um período de reflexão e descomplexificação que versaram sobre o trabalho em contexto de estágio de que é exemplo a seguinte expressão: *“sinto-me presa, não consigo fazer nada, nem prosseguir com o projecto de divulgação porque tenho medo de arriscar e sinto que se arriscar não será uma atitude bem vista”* (registo VII).

Princípio da confidencialidade – era importante que enquanto profissional, ainda que estagiária, eu tivesse a capacidade de guardar confidencialidade quer em relação a assuntos institucionais, quer em relação a assuntos pessoais dos colegas ou dos jovens

com quem interagia. Como já referi anteriormente, por vezes, os jovens vêm em nós pessoas em quem podem confiar sentimentos, angústias, problemas, preocupações procurando soluções, segurança mas também confidencialidade e anonimato.

Princípio da solidariedade profissional – este princípio assenta na cooperação com outras instituições, no trabalho em equipa com outros profissionais, animadores, ou não, que possam enriquecer, solucionar, esclarecer ou até mesmo dar a conhecer situações, populações, indivíduos, projectos, etc. Uma das preocupações profissionais presentes na acção a desenvolver numa Casa da Juventude prende-se, precisamente, com a necessidade e mais-valia que é o trabalho em comunidade, em cooperação promovendo, por um lado, a participação colectiva e, por outro, a importância de um trabalho multireferenciado, multifacetado. Considero que este princípio está também presente nas relações solidárias que os profissionais de uma mesma instituição estabelecem entre si, demonstrando uma disponibilidade para ajudar, esclarecer, suplantar dificuldades de uns e outros. Num dos registos de estágio que construí verifiquei esta dimensão de solidariedade: *“Toda a gente na Casa se mostrou disponível para ajudar em tudo. Fico contente por se mostrarem interessados e disponíveis”* (registo de estágio LIV). Contudo, coloco, também, a hipótese de tal atitude se dever à minha posição frágil e instável de estagiária.

Princípio da distanciação - este princípio assenta na necessidade que há, por parte do animador como profissional, em estabelecer uma determinada distância face a instituições, projectos e indivíduos com quem trabalha na perspectiva de preservar a sua identidade profissional e pessoal e fazer prevalecer uma certa dose de autoridade (mas não autoritarismo) que, admitamos, se torna necessária dependendo dos contextos de intervenção e acção. É neste ponto que incluo a dualidade formalidade/informalidade que percorreu muitos dos meus dias de estágio. Pendia entre ser mais próxima e adoptar uma postura muito mais informal com os jovens com quem trabalhava, visando cativá-los e chegar até eles de forma mais autêntica revelando confiança e segurança; ou distanciar-me e adoptar uma postura mais fria e formal, evitando aproximações demasiado pessoais, a possibilidade de desobediência e a construção da minha imagem como «uma de nós», que nada pode trazer de novo e que não vale a pena ouvir porque «pensa e age como nós». É curioso que, por vezes, senti que a minha imagem jovem e informal os fazia aproximar de mim. Contudo, a minha imagem enquanto estagiária mas nova técnica da Casa da Juventude de Rio Tinto transmitia uma postura profissional que

era necessário respeitar e ouvir. Trata-se de uma tensão entre formas de agir e estar que pode condicionar a nossa acção enquanto profissional na medida em que nos coloca perante uma balança que parece não conseguir determinar o devido peso da aproximação/distanciação, informalidade/formalidade, conhecimento/desconhecimento.

Princípio da legalidade vigente – aqui reside a conflitualidade entre aquilo que queremos e consideramos que é o melhor a fazer e a obrigação social e política de agir conforme as leis que regem a sociedade e as instituições. É neste âmbito que aprendemos a agir estrategicamente sabendo respeitar as leis e, concomitantemente, as vontades, desejos e opiniões.

Princípio de respeito pelos usuários – este princípio remete para o dever do profissional respeitar as posições, opiniões, autonomia, liberdade, vontades e desejos dos indivíduos que frequentam a Casa da Juventude.

Princípio da coerência institucional – é necessário que o profissional ao longo do desempenhar das suas funções e tarefas aja de acordo com a instituição. Toda a minha acção era pensada numa correspondência profissional com a Casa da Juventude de Rio Tinto, tudo passava por uma partilha e conhecimento institucional.

Princípio da participação comunitária – este princípio pode ligar-se ao princípio de justiça social e assenta na promoção da participação e do desenvolvimento da comunidade, sendo uma das preocupações subjacentes às nossas acções. No desempenhar das funções subjacentes aos pressupostos da Casa da Juventude de Rio Tinto, estava implícita uma função e atitude de mediação que promovesse o desenvolvimento e participação da comunidade e dos indivíduos que a constituem.

Princípio do trabalho em equipa - que radica no princípio da solidariedade profissional acima referido. Este remete para a importância e vantagem da constituição de uma equipa que possa trazer novas e diferentes perspectivas e contributos. Este princípio está, também, presente na relação que vou mantendo com os colegas da Casa da Juventude de Rio Tinto que me apoiam e servem de base à minha experiência de estágio: “...agora começo a sentir-me satisfeita com a relação que vou tendo quer com o pessoal funcionário quer com os jovens que a vão frequentando” (registo de estágio XL).

Princípio da ética profissional – aqui reside uma dificuldade do profissional: por vezes, é difícil agir de acordo com a ética e deontologia; não raras vezes, estas são minadas pela nossa acção e vontade heróica de intervir. Por outro lado, este curto tempo

de estágio fez-me perceber que é importante reconhecer os códigos pelos quais nos devemos reger mas é, igualmente, importante que vamos construindo ao longo da nossa presença no contexto e interacção com os indivíduos um código de acção e postura que resulte melhor, que seja mais fácil de concretizar e respeitar, que seja adaptado às possibilidades e vicissitudes do próprio trabalho. Ao longo do meu trabalho de estágio nunca me deparei com verdadeiros e concretos códigos éticos, mas antes fui reconhecendo e partilhando um código, que podendo não estar formalizado, está subjacente à postura de acção e trabalho característica da Casa da Juventude de Rio Tinto, influenciada por outros códigos éticos e deontológicos pelos quais se rege a edilidade municipal.

4.3. Outras aprendizagens

É importante, de seguida, evidenciar outros aspectos, que considere chamar de outras aprendizagens, quer porque promoveram o meu desenvolvimento enquanto profissional, quer porque permitem descomplexificar aquilo que foi o meu tempo e trabalho de estágio na Casa da Juventude de Rio Tinto e das quais fui tomando conhecimento consciente. A propósito da evolução dos dias na Casa da Juventude de Rio Tinto refiro que, *“noto uma grande diferença quando saio da Casa, sinto que tenho aprendido cada vez mais, quer em termos da dinamização de actividades, quer em termos da organização da Casa, quer ainda em termos de conciliação entre responsabilidades e limitações deste trabalho. Saio mais satisfeita”* (registo de estágio XXVIII).

A primeira aprendizagem centra-se na tomada de consciência do processo complexo e multireferenciado que é a preparação, organização, estruturação, implementação e dinamização de actividades. As actividades não podem ser pensadas fora de um contexto e sem relação a um público-alvo específico e singular. Por tal, estas devem ser pensadas de acordo com determinados referentes que dão origem a diferentes contornos. Assim, é necessário ter em conta a idade dos indivíduos com quem vamos implementar determinada actividade; os seus interesses, que nos guiam em determinado sentido e dos quais pode depender o sucesso das actividades - *“Comentamos até que os jovens parecem estar a sentir-se bem e inseridos porque são actividades que vão ao encontro dos seus interesses e das experiências que eles próprios vivem”* (registo de

estágio LIV); as motivações, que revelam os objectivos por detrás das acções e posições; a inovação e evolução social e tecnológica que exige do educador, animador uma constante actualização e informação; a obediência a um plano de actividades que serve como guia orientador que é necessário cumprir; a duração temporal que limita e define a possibilidade de realização das actividades; e a disponibilidade de materiais ou a falta deles que nos obrigam a contornar dificuldades e a ultrapassar obstáculos, comprovada pela seguinte afirmação: *“Uma das preocupações da Casa é precisamente o material ou melhor a economia de material. Já me apercebi que, por vezes, é difícil fazermos aquilo que gostaríamos e planearmos certas e determinadas actividades porque não temos material nem dinheiro disponível para tal. Seria muito interessante dinamizar actividades de maior dimensão, mas o financiamento e controlo de despesas limita a acção da Casa. Assim, até eu, enquanto estagiária, não tenho hipótese de propor actividades de teatro, por exemplo, pois implicaria alguns gastos e a disponibilidade de espaço”* (registo de estágio XXVII).

A organização e estruturação das actividades revelou-se, para mim e ao contrário do que concebia, uma tarefa complexa onde é necessária a discussão, a reflexão, a boa preparação e uma capacidade inerente de encontrar soluções, cativar e motivar¹⁵. O exemplo seguinte demonstra o receio e exigências que estão aliados à dinamização e coordenação de actividades com jovens: *“Contudo, por muito que preparemos as actividades e por muito que estejamos cientes da espontaneidade e rebeldia destes, os momentos em que estamos com eles são preenchidos por um certo receio de que as actividades corram mal e aqueles jovens não gostem ficando com uma visão negativa da Casa e das coisas que lá fazemos. Temos a consciência de que é necessário saber cativar os jovens, apoiar e mostrar uma determinada proximidade e receptividade sem olhares discriminatórios ou indiscretos”* (registo de estágio XXVI).

Por conseguinte, não se trata apenas de mandar fazer, colocar a fazer, ajudar a fazer, trata-se de impulsionar, fazer compreender, motivar, deixar fazer, tornar as nossas ideias e actividades, ideias e actividades dos outros pela partilha mas também pela adaptação, adequação e significado das mesmas. Exemplificando, tal não seria possível

¹⁵ Tal acontece à semelhança do que Ander-Egg (1986a) define como problemas associados à animação sociocultural, nomeadamente: consideração dos destinatários da acção e os agentes da acção; o tempo para realização das actividades; os lugares para a realização das actividades; o tipo de actividades que propomos e preparamos, podendo ser actividades de formação, difusão (de informação e conhecimento), artísticas ou lúdicas; os métodos e técnicas a utilizar tendo em conta o grupo de trabalho; e os meios ou instrumentos a recorrer inerentes a uma postura estratégica.

se preparássemos uma actividade para crianças e trabalhássemos com jovens. Mais grave seria preparar e dinamizar uma actividade para jovens adolescentes, que se regem por uma postura e modos de viver a vida góticos e trabalharmos com jovens que rejeitam e não têm quaisquer ligações a esse modo de estar. Poderíamos não contar com a participação dos jovens, muito menos com a sua compreensão e aceitação, para além de provocar neles uma sensação de incapacidade, enquanto profissionais, de lidar e relacionar com os jovens e de apenas admitirmos a possibilidade de existência de uma única categoria juvenil, ficando assim, estes, relegados para um segundo e omitido plano. Não seria desta forma que chegaríamos até eles. É necessário, também, perceber que a forma como as actividades e propostas são dinamizadas e não só os seus objectivos e conteúdos, influenciam o modo como os jovens participam ou não neste processo.

É, precisamente, neste sentido que é importante reflectir que a animação de actividades não se constitui uma simples tarefa. Tal como nos esclarecem Franch e Martinell (1994), é importante saber se estamos a dirigir ou dinamizar uma actividade. Considero que seja mais importante dinamizar uma actividade do que dirigi-la, na medida em que ao dinamizar um grupo podemos fazer com que seja esse mesmo grupo a dirigir uma actividade, aproximando-o e autonomizando-o. Ao longo da dinamização da actividade, o educador assume a função de promotor e facilitador das relações e formas de cooperação que radiquem em valores pessoais e colectivos. Por último, o animador ao longo da dinamização de uma actividade, seja qual for o seu carácter e ainda que de forma implícita, age no sentido da motivação do grupo com quem trabalha tendo por base pressupostos de organização, comunicação, clarificação, compreensão e equilíbrio.

Por outro lado, o período de estágio proporcionou-me a apropriação de pequenas aprendizagens, mais pontuais e práticas mas que não deixam de ser, também elas, importantes, na medida em que me elucidam e auxiliam na profissão de animador, educador. De entre essas aprendizagens destaco: conhecimento de tarefas e funções de recursos humanos e familiarização com procedimentos burocráticos; conhecimento das normas de acompanhamento e animação de crianças e jovens; conhecimento de novas estratégias de acção com o público da Casa da Juventude de Rio Tinto, assente na flexibilidade e informalidade que, a título de exemplo, podem ser identificadas em dois extractos dos registos de estágio que elaborei: *“Hoje decidi ficar no serviço de*

informática novamente, precisamente porque gostei de lá ter estado na segunda-feira. Começo a notar que socializo mais com os jovens que vão passando cá pela Casa” (registo de estágio XIX), *“À medida que os [jovens] vamos conhecendo vamos percebendo qual a melhor forma de lidar com eles, que estratégias, que linguagem ou mesmo tom de voz usar”* (registo de estágio XLV); conhecimento de novas técnicas de elaboração de trabalhos manuais; conhecimento de novas formas de organização institucional e laboral; introdução de novos materiais; e conhecimento de formas estratégicas de cativar e chegar até aos jovens.

Tendo em conta as tarefas realizadas, os obstáculos, vicissitudes e sentimentos apresentados, podemos afirmar que o trabalho a desempenhar numa Casa da Juventude é mais complexo do que possamos idealizar. Trabalhar com o tempo livre dos jovens ou mesmo crianças que frequentam a Casa da Juventude e tendo como objectivo transformar esse tempo livre em tempo de lazer é tarefa complexa. A complexidade desta tarefa advém da constante preocupação e necessidade em conjugar o educativo das actividades e a liberdade e espontaneidade dos indivíduos, sem nunca deixar que o verdadeiro tempo de lazer se torne um tempo de pedagogia ou educação caracteristicamente escolar.

4.4.A importância do tempo de estágio

A experiência de estágio por mim levada a cabo assumiu-se, acima de tudo, como um momento de aprendizagem contextual. Tratou-se da assumpção de um momento de aprendizagem em contexto de trabalho e, por isso, mais relevante para um estudante que receia e, ao mesmo tempo, anseia por uma entrada no mundo do trabalho. Esta aprendizagem permitiu, assim, desenhar uma profissionalização assente, quer no trabalho e tarefas desempenhadas, quer na formação adquirida até então pela Licenciatura em Ciências da Educação, aprofundada e reflectida pelo Mestrado em Ciências da Educação. Os conteúdos do Mestrado em Ciências da Educação (neste caso, no domínio de Educação e Lazer) salientam quer a necessidade de realização de um período de formação prática, como é o estágio (e que ficou omitido na reformulação da licenciatura em Ciências da Educação no quadro do processo de Bolonha), quer a possibilidade de aprofundamento e contínua reflexão dos conhecimentos inerentes à área de estudos das Ciências da Educação.

Este tempo de estágio, que foi escasso como já referi, desenhou-se não só como um tempo de aprendizagem da complexidade exigida por um trabalho em contexto particular, mas também como um tempo de consciencialização da complexidade profissional. Tratou-se da tomada de consciência da complexidade profissional informada por uma entrada no mundo do trabalho que, até então, parecia uma novidade rodeada por um desconhecimento e receio. Foi a presença no local de trabalho e a necessidade de adaptação que me facilitaram a percepção de que o mundo do trabalho é mais complexo do que aquilo que possamos imaginar. Foi, também, esta presença que me permitiu entrar em contacto com uma série de exigências e competências necessárias a um profissional como sejam a dedicação, a atenção, a constante actualização, a disponibilidade, o exercício mental e intelectual, a separação entre diferentes esferas da vida humana, pessoal e social.

Por outro lado, considero que o tempo e experiência de estágio são o momento e espaço privilegiado da colocação de questões, da dúvida, da experimentação, da colocação em prática dos saberes e competências adquiridos e do desenvolvimento de novas competências exigidas pelo contexto do trabalho que se desenvolve. Assim sendo, o estágio constitui-se como o momento privilegiado de construção de uma identidade que caminha lado a lado com o processo de profissionalização.

Da mesma forma, considero que é através do local e tempo de estágio que atingimos seis aspectos fundamentais no processo de profissionalização em Ciências da Educação:

- a) Atribuição de sentido prático e argumentado à formação teórica adquirida através da possibilidade de intervenção e acção;
- b) Aquisição de outras competências pessoais e profissionais;
- c) Constituição de uma rede de relações profissionais;
- d) Consolidação de processos de reflexão na e sobre a acção que orientam essa mesma acção;
- e) Inserção na vida activa;
- f) E tomada de consciência das exigências do mundo do trabalho.

É neste sentido que se justifica o seguinte desabafo de estagiária: *“Durante esta semana, não tive tempo para pensar no estudo sobre a população juvenil de Rio Tinto e Gondomar, pelo contrário estive muito envolvida no verdadeiro trabalho de uma Casa da Juventude. Tinha também a noção de que o devia aproveitar ao máximo quer para*

criar as relações de proximidade, autoridade, respeito e cumplicidade que considero essenciais quer para retirar noções de trabalho com crianças e jovens pois foi o momento ideal para tal” (registo de estágio XXX).

Por último, considero relevante referir a importância da experiência de estágio na consciencialização do futuro profissional, na medida em que permite a separação entre vontade e possibilidade, desconstruindo desejos de intervenção heróica e evitando posições assentes em ideais de resolução imediata e eficaz dos problemas e de soluções/milagres. Pela separação que permite, este constrói no profissional a consciência crítica da sua própria capacidade e acção profissional. Outro desabafo enquanto estagiária deixa já antever esta consciência: *“É complicado, nesta fase do estágio, conciliar o sentimento de querer fazer mais e alguma coisa pela Casa, demonstrando que também sou capaz, e o sentimento de incapacidade que advém quer dos obstáculos temporais, quer dos obstáculos financeiros e económicos, quer mesmo da falta de espaço e de jovens para levar a cabo tais ideias”* (registo de estágio XXX).

4.5.A problemática de um trabalho como tempo de profissionalização informado pelas Ciências da Educação

4.5.1. Contributo epistemológico das Ciências da Educação

Apesar de pertencer a uma das áreas científicas consideradas “epistemologicamente frágeis, híbridas, ou mesmo duvidosas” (Charlot in Estrela, Mendes e Chouriço, 2005: 21), as Ciências da Educação assumem-se como uma área disciplinar, cada vez mais, emergente e reconhecida pelos estudos, investigações e contributos que têm vindo a dar, quer na área da educação, quer na área mais social e comunitária da sociedade.

A grande especificidade das Ciências da Educação está associada ao trabalho de investigação em educação que permite, por sua vez, elencar outras especificidades: em primeiro lugar, a orientação segundo uma epistemologia da escuta que respeite a temporalidade e a ordem do escutado (Berger, 1992), onde o profissional, uma vez implicado, deverá adoptar uma postura de conhecimento e reconhecimento do outro, apoiando-se no recurso à comunicação partilhada, a uma aproximação baseada na empatia, na aceitação e valorização das experiências e conhecimentos do outro,

reconhecendo sempre, que cada situação é singular; decorrente da aceitação de que cada situação é singular, associamos, também, às Ciências da educação um referencial disciplinar múltiplo que argumenta a designação de “abordagem multireferencial” de Ardoino e Berger (Estrela, Mendes e Chouriço, 2005:22); uma terceira especificidade assenta na impossibilidade de separação ou até mesmo na possibilidade de confusão entre aquilo que é a investigação, a produção de conhecimentos e o processo de tomada de decisões face ao objecto da própria investigação; a quarta especificidade identificada pelos autores reveste-se de uma postura de “circulação das questões entre o pólo dos saberes, o das práticas e o das finalidades” (Charlot cit in Estrela, Mendes e Chouriço, 2005:22); por último, as Ciências da Educação distanciam-se e afirmam-se face a outras ciências sociais pela forma como definem e constituem o seu objecto de estudo, demonstrando uma postura problemática, crítica e um olhar multivariado, conjugando e implicando-se em todos os momentos que constituem o processo de investigação na educação.

Face ao exposto, considero importante enfatizar a especificidade assente na multireferencialidade das Ciências da Educação. A esta estão também associados processos e dimensões de interdisciplinaridade, intradisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, que permitem levar a cabo investigações, intervenções e acções ricas e enriquecedoras, fornecedoras de pontos de vista complexificados e complexificantes, mas não confusos e complicados. Se por um lado, esta especificidade auxilia e enriquece o trabalho do investigador ou educador, animador, por outro, esta pode conceber-se como um meio de afirmação e reconhecimento das Ciências da Educação, na medida em que permite estabelecer uma relação de distância e diferenciação face a outras ciências sociais.

Chamando à reflexão a capacidade e competência de investigação fornecida, em especial, pelas Ciências da Educação, o estudo sobre os tempos livres dos jovens das freguesias de Gondomar (S.Cosme e Rio Tinto), referido no capítulo anterior, assume-se como a possibilidade de concretizar e demonstrar o profissionalismo adquirido por esta formação no âmbito da investigação e o consequente aprofundamento dos processos e implicações da investigação. No fundo, para além da sua utilidade, tratou-se de uma oportunidade de colocar em prática as competências adquiridas e desenvolver novos âmbitos de estudo relevantes, quer do ponto de vista social e institucional, quer do ponto de vista da formação e áreas de estudo das Ciências da Educação. Tal como

redigi, *“se por um lado via isto como uma possibilidade de desenvolver um trabalho na Casa, via também como uma possibilidade de pela primeira vez pensar, conceber, concretizar e apresentar resultados de uma ideia que partira de mim num contexto de trabalho onde a formação em Ciências da Educação pode ser uma mais-valia”* (registo de estágio IV).

Sob o primeiro ponto de vista, este estudo sobre as populações jovens pode ser justificado por uma necessidade de investigação que se caracteriza por ser operacional e visar a acção, na medida em que fornece informações sobre o tema e a população a estudar. Simultaneamente, a sua justificação pode passar pelo facto de nos permitir delimitar pistas e estratégias de acção no sentido da solução dos problemas que deram origem à investigação ou do melhoramento e aperfeiçoamento da nossa acção enquanto animadores, educadores.

Contudo, e tal como nos alerta Pais (1990), para conhecer os jovens, a atribuição de significados que fazem bem como os seus interesses e gostos, é necessário que os jovens sejam estudados a partir dos seus contextos vivenciais quotidianos, justificando assim, o nosso interesse em perceber de que forma participam ou poderiam participar na sua comunidade. Por outro lado, este interesse justifica-se, também, pela consciência de que “os tempos e espaços que os jovens dispõem para viver os seus tempos livres são marcados pelos seus interesses resultando numa diversidade de práticas desenvolvidas no domínio do lazer” (Gomes et al, 2002:73). Ainda que não possamos, como já referi, apresentar quaisquer resultados, é neste sentido que consideramos que o estudo em causa nos pode ser útil. Ele irá fornecer os dados necessários à reformulação da nossa acção de acordo com espaços, tempos e interesses directamente relacionados com o lazer dos jovens, que o estudo nos permitirá conhecer. Os resultados obtidos poderão (ou deveriam) constituir os indicadores privilegiados da acção dos educadores, animadores e do funcionamento das Casas da Juventude de Rio Tinto e Gondomar.

Justificada e argumentada a decisão de elaboração do estudo de investigação neste relatório apresentado, regressemos à reflexão em torno das especificidades das Ciências da Educação.

Para além da investigação, as Ciências da Educação (agindo *em* e *sobre* áreas da educação) começam a caracterizar-se por uma acção de mediação de interlocutor entre espaços, campos, posições e opiniões, portador de um olhar diferente, umas vezes externo, outras interno, que permita trazer a interrogação, o questionamento, a reflexão

crítica, a descomplexificação e complexificação, a participação e implicação global de todos os participantes, o esclarecimento, a escuta, a adequação entre questões e contextos de investigação e a importância da cooperação. A esta capacidade de olhar o mundo e a sociedade de outros pontos de vista e sob outras dimensões analíticas e críticas que não se apresentam como imediatas, chamo de «diferença complexificadora». É diferença porque se trata de uma característica comum das Ciências da Educação (que permite o distanciamento e diferenciação face a outras ciências), e é complexificadora porque não se reduz a pensar a sociedade pelo que de imediato ela deixa revelar.

Do ponto anterior advém, não raras vezes, a designação, aqui lembrada por Elias (Estrela, Mendes e Chouriço, 2005:25) de “caçadores de mitos”. “Caçar mitos” em Ciências da Educação significa investigar e estudar implicadamente de forma a esclarecer enigmas ou encontrar soluções para problemas considerados insolúveis ou com causas desconhecidas. Contudo, a credibilidade e reconhecimento da educação nos corredores informais da investigação ou da acção e intervenção tem sido minada por descrenças nesta competência, ou ainda, por uma designação de «criadores de mitos que nós próprios queremos resolver». Esta designação remete, a meu ver, para um cuidado que é necessário ter enquanto profissional de Ciências da Educação: é necessário tornar-se necessário, ser-se requisitado sem provocar a sensação de que não fomos chamados e apenas demos conta de algo que era já sabido e percebido. É necessário que não entremos num contexto sem sermos requisitados, é necessário que saibamos qual a melhor forma de darmos a conhecer e enfatizar o nosso trabalho, evitando ser incómodos e desnecessários num determinado campo ou contexto de investigação. Devemos fazer-nos reconhecer pela nossa necessidade e urgência através das oportunidades que vão surgindo e não através da criação e proveito de inoportunidades, salvaguardando, desta forma, a consolidação de um reconhecimento positivo das Ciências da Educação e da sua eficácia na sociedade e mercados de trabalho actuais.

4.5.2. Um processo de profissionalização

Não obstante a emergência de um tempo e de uma sociedade do lazer, e tendo por pano de fundo a questão das competências como elemento essencial da definição de uma profissão e a permanência do trabalho como tempo dominante, há que reflectir

sobre os estatutos e funções das profissões, e mais pertinente neste caso, o estatuto e função de uma profissão que se desenvolva em contextos e sobre actividades de educação não-formal. É difícil perceber qual o trabalho desempenhado na área da educação não-formal, mas mais difícil é reconhecê-lo no mundo laboral. É neste sentido que credibilidade e viabilidade de um projecto de vida relacionado com o trabalho na área da educação não formal acabam por ser menores e desinteressadas.

De outro ponto de vista, a profissão de um educador (inserido no âmbito de actividade da educação não formal de que são exemplo as Casas da Juventude) não se confronta apenas com a necessidade de afirmar socialmente e institucionalmente o seu trabalho. Ser educador, monitor, animador, assistente social, mediador educativo ou outra profissão que encontremos, encerra em si alguns dilemas profissionais. Ao mesmo tempo que nos integramos na sociedade queremos transformá-la; dependemos económica e politicamente de certas instituições, mas queremos ser autónomos em relação a elas nas nossas acções; divulgamos a cultura vigente, mas queremos promover a produção de nova cultura; vivemos na relação entre a teoria e a prática e na relação entre a imagem da sociedade e a imagem real; trabalhamos em equipa e com equipas, mas respeitamos as singularidades; sofremos a influência das resistências à mudança, mas agimos para essa mesma mudança. O que se acaba de referir, assente na leitura do trabalho de Parcerisa (2002), pode constituir, também, um obstáculo ao reconhecimento do nosso trabalho enquanto válido e coerente com aquilo que nos propomos fazer. A postura de transformação e mudança, que não raras vezes apenas se concretiza a longo prazo, quando os seus mentores e autores já não fazem parte do contexto que se pretende transformar ou melhorar, pode minar e obstaculizar a consideração, aceitação e reconhecimento de uma profissão. A um nível mais pessoal, sentimos, algumas vezes, que lhe são atribuídos sentidos menores ou que, pelo contrário e pela sua necessidade de afirmação, lhe é exigida maior responsabilidade, eficácia e eficiência. Ainda que reconheçamos o crescimento da importância atribuída à profissão de educador e animador considero que há ainda algum caminho a percorrer no sentido de atribuir a esta profissão a devida consolidação social e profissional.

Relegando para um segundo plano a questão do reconhecimento social da profissão, e centrando-nos num nível mais pessoal e individual, a solução poderá passar pela apresentação, nos termos de Chenavier (2008), de um modelo intermediário de trabalho que permita ao trabalhador escolher os meios e os fins do seu trabalho,

usufruindo da sua autonomia e encontrando naquilo que produz um lucro, um meio de subsistência e uma necessidade de realização para si.

É na linha de pensamento do reconhecimento pessoal e social deste tipo de profissões - neste caso concreto, um animador, educador formado em Ciências da Educação - que faz sentido afirmar que seria mais correcto substituir a expressão *construção/definição de uma profissão* por *processo de profissionalização*. O argumento centra-se no facto do trabalho desempenhado segundo esta formação (e em contexto de estágio) consistir num processo constante e contínuo de construção de identidade profissional que está «sequiosa» de uma definição concreta, simples, que dê aos licenciados em Ciências da Educação e, agora mais aos mestres em Ciências da Educação, o devido reconhecimento e mediatização.

Apesar da consideração de um processo de construção da identidade profissional, ou seja, de profissionalização influenciado por uma determinada formação e por um determinado contexto e situação de trabalho, é importante não esquecer que há critérios, comumente partilhados, necessários à constituição de um trabalho como profissão. Mignon (1999:28) refere que a constituição de um trabalho como profissão se apoia em três grandes fundamentos: a “referência profissional”, que identifica tarefas e competências e é omissa pela heterogeneidade e pela multiplicidade de acções se nos referirmos aos profissionais das Ciências da Educação; a “representatividade”, que é facilmente atingível e visível quando pensamos em advogados ou engenheiros e deixa de o ser quando falamos na reduzida população activa proveniente das Ciências da Educação; e a “identidade profissional” que, mais uma vez no caso dos profissionais das Ciências da Educação, é uma luta constante pela afirmação de uma profissionalização, um modo diferente e particular de exercer várias profissões. Contudo, e tal como afirmam os autores Dubar e Tripier (1998), não existem profissões estabelecidas, ou seja, actualmente não podemos pensar em profissões às quais possamos atribuir, sem dúvidas ou questionamentos, determinadas funções e tarefas. Temos vindo a assistir a um processo de estruturação e desestruturação das profissões que acontecem ao sabor de variações pessoais, culturais, históricas, políticas e mesmo económicas. Ora, desta forma podemos perceber e justificar a constante construção e desconstrução da(s) profissão(ões) proveniente(s) da formação das Ciências da Educação.

Ainda segundo os mesmos autores, não existem profissões objectivas na medida em que a possível objectividade das profissões é minada por relações dinâmicas entre

instituições, organizações, empresas, contextos de formação, gestão, trabalho, e por idiossincrasias pessoais que destroem e permitem conceber novas identidades profissionais que, construídas socialmente, também o são pessoal e significativamente. É precisamente neste aspecto que reside a grande dúvida e questionamento público das Ciências da Educação: numa luta pela objectividade da(s) sua(s) profissão(ões), as Ciências da Educação caracterizam-se por uma subjectividade que advém da apropriação e contextualização da acção e por uma heterogeneidade que tende a mesclar espaços, tarefas, actividades, funções e competências. A especificidade profissional das Ciências da Educação reside na singularidade subjectiva, que se traduz numa capacidade diferente e argumentada de ser e estar em contexto laboral, enriquecida por uma complementaridade de paradigmas, métodos, técnicas e epistemologias que lhe estão associadas.

Por outro lado, e tendo em conta a minha experiência de estágio, considero que é o próprio indivíduo que vai construindo a sua profissão (através do processo de profissionalização) sempre orientado pelos significados e competências que a sua formação em Ciências da Educação lhe permitiu adquirir. Acrescento ainda a importância que o contexto de trabalho adquire na construção de uma profissão, ou como afirmei inicialmente, no processo de profissionalização. O contexto de trabalho permite-nos contornar teorias e leis laborais que tenham como objectivo definir o que se entende como profissão. Por outro lado, é o contexto de trabalho que delimita e define a nossa área de acção, bem como as tarefas e actividades concretas. Pelos comentários de senso comum e de partilha de sentimentos e angústias entre estudantes de Ciências da Educação, pude perceber que cada um dos estagiários estava a construir uma nova e diferente profissão, ou mais correcto neste caso, uma nova e diferente profissionalização, partilhando e dando a conhecer, por isso, uma nova e diferente noção de profissão associada às Ciências da Educação.

Ora, faz sentido falarmos de uma pluralidade de profissões ou profissionais das Ciências da Educação. Esta pluralidade varia segundo dois pontos: o contexto de trabalho que acima referi na medida em que determina tarefas, actividades, necessidades, obrigações, posições, papeis e estatutos; e a forma como nos apropriamos e exteriorizamos a formação que recebemos, na medida em que tal influencia e define formas de ser, agir, estar e levar a cabo as tarefas e funções que nos são exigidas ao longo da vida profissional.

Contudo, considero ser possível referir algumas características comuns e necessárias aos profissionais cuja formação radica nas Ciências da Educação.

A capacidade de estratégia e flexibilidade de acção e pensamento é, sem dúvida, uma mais-valia e uma exigência no exercício laboral do profissional das Ciências da Educação. Não são raras as situações em que é necessário saber agir estrategicamente, recorrendo a alternativas ou formas subtis de concretizar objectivos. Não são, também, raras as vezes em que o sucesso profissional depende precisamente dessa capacidade do educador ou animador. No caso concreto do estágio que este relatório pretende reflectir, revelou-se importante saber agir estrategicamente de forma a cativar e interessar o público particular com quem trabalhava, na medida em que os jovens radicam em si características geracionais e sociais, uma postura e relação bastante distintas e complexas. A dimensão da estratégia aliada à da flexibilidade foi, sem dúvida, uma das dimensões que me foi exigida pela especificidade do contexto de trabalho. Ainda que possuísse já uns laivos conceptualizadores da importância da capacidade de estratégia e flexibilidade informada pelas Ciências da Educação, o trabalho de estágio constituiu-se como um período de efectiva consolidação da forma de concretização dessa capacidade, bem como um período de efectiva confirmação da sua importância.

É, também, importante não esquecer a referência contextual da acção do profissional das Ciências da Educação. Proporcionando “uma formação de base diversificada, compreensiva e fundamentadora do fenómeno educativo, em toda a sua amplitude, e uma dimensão profissionalizante” (Boavida e Amado, 2008: 358), a formação das Ciências da Educação e ainda mais o aprofundamento derivado do Mestrado em Ciências da Educação, habilita-nos para o trabalho com populações de risco, projectos comunitários, avaliações, formação, através da aquisição de competências de análise, pessoais, de intervenção, de planificação, de execução e de avaliação e acompanhamento (*idem*). Contudo, adquiridas estas competências, é determinante que o profissional adequa a sua forma de trabalhar, seus hábitos e formas de ser e estar profissionais ao contexto social, económico, político e cultural, à população com quem trabalha, à multiplicidade de profissionais com que pode partilhar tarefas e opiniões, à multiplicidade e exigência dos projectos em que pode estar envolvido e a dar corpo.

O aspecto anterior, que radica numa mais-valia da formação em Ciências da Educação, deixa antever a sua transdisciplinaridade que, tal como afirma Carvalho (cit.

in Boavida e Amado, 2008: 259) “decorre da multidimensionalidade do seu objecto”. Por conseguinte, o domínio de estudo e formação das Ciências da Educação confere, também, ao profissional uma capacidade multireferencial e interdisciplinar. É esta dimensão tripartida que permite olhar a realidade com «lentes especiais». As «lentes» das Ciências da Educação permitem olhar a complexa realidade social descomplexificando-a, ou seja, olhar a realidade para além do visivelmente apresentável buscando outros (e por vezes, ocultos) sentidos e significados, bem como razões ou justificações. Não se trata de assumir uma postura heróica que nos coloque no patamar do redentor ou solucionador, mas antes, assumir uma nova postura epistemológica e hermenêutica que nos guie no sentido de uma nova compreensão do que são os acontecimentos, os fenómenos, os indivíduos, as relações, entre outros.

Por outro lado, estas «lentes» dão, também, conta da ambiguidade pela qual são caracterizadas as Ciências da Educação e que, não raras vezes, tendem a aportar um sentido de confusão e negativismo face ao trabalho nesta área. Contudo, e tal como bem afirma Correia (cit. in Silva, 2008:66), as ambiguidades já “não são encaradas como perturbações ou défices epistemológicos (...), mas são consideradas como riscos inerentes ao exercício de uma actividade crítica susceptíveis de se tornar uma vantagem acrescida”.

A actividade crítica de que nos fala Correia (s.d) está patente ao longo da nossa intervenção ou acção durante o trabalho de estágio. A licenciatura capacita-nos para uma postura equilibrada mas crítica dos acontecimentos, fenómenos e indivíduos com os quais nos vamos deparando. Tal como o mesmo autor afirma (*idem*:3), a licenciatura na área das Ciências da Educação (e o Mestrado como possibilidade de melhoria e aprofundamento), permite construir um profissional conciliador de saberes científicos e profissionais e promotor de uma “análise crítica considerada como necessária para a sua integração em quadros de inteligibilidade cuja estruturação não obedece apenas a preocupações de carácter instrumental”.

Uma postura de observação que permita conhecer os contextos e os indivíduos, bem como uma postura de disponibilidade para a negociação e a responsabilização pelas acções e produções dos profissionais das Ciências da Educação, acompanham todos os pontos acima referidos uma vez que se revelam pertinentes para a constituição de um profissional interessado, atento, disponível para a partilha, respeitador e responsável.

4.5.3. A mediação informada pelas Ciências da Educação: um caso de presença não formalizada

Como temos vindo a perceber, crescem as referências ao conceito de mediação. Ouvimos constantemente falar de mediação imobiliária, mediação de seguros, mediação familiar sem sabermos o que, exactamente isso poderá significar. Contudo, o meu propósito não é abordar cada um desses conceitos; pretendo antes pensar no conceito de mediação aplicado à educação, aos problemas sociais e na forma como este tem vindo a ser construído do ponto de vista das Ciências da Educação.

Recorrendo ao trabalho de Vaz (2010: 57) assente numa análise de contextos e reflexões de estágios da Licenciatura em Ciências da Educação, a mediação pode ser definida segundo três tipos: “mediação emergente”, que visa promover e facilitar a comunicação entre indivíduos e instituições, podendo fazer-se sob uma perspectiva interposta, ou seja, de apoio e adaptação ou sob uma perspectiva crítica que vise também a mudança; “mediação pré-definida”, assente numa visão jurídica da mediação, na medida em que esta surge como solução e resolução de problemas e conflitos que tendem a opor indivíduos e na qual o mediador surge como intermediário; e “mediação transposta”, que nos reporta para a transposição de práticas de um determinado campo para outro, revelando as situações e transposições da vida dos sujeitos da mediação.

Do ponto de vista da análise social das transformações que a sociedade tem sofrido, poderíamos associar a emergência da mediação social à alteração da gestão das questões sociais dos últimos anos. Assim, a mediação assume um papel de resolução dos conflitos sociais com os quais nos vamos deparando ao longo das nossas vidas e nas mais diversas dimensões vivenciais e sociais. Pensar e fazer mediação envolve, desde logo, o estabelecimento de uma relação interdependente entre os indivíduos (ou mesmo instituições) envolvidos. Acima de tudo, a mediação pode assumir-se, inicialmente, como uma relação interdependente e interpessoal com vista à resolução de um conflito, que se entende como social na medida em que é originado numa relação também ela social. A mediação, a meu ver, pode assumir-se como o alicerce para a construção ou reconstrução de relações que um conflito obstaculiza. É neste sentido que corroboro a opinião de Oliveira e Galego (2005: 26) quando referem que a “mediação mobiliza um projecto de restauração de laços sociais, sustentando modalidades alternativas de gestão

das relações sociais, tornando-se um processo comunicacional de transformação do social e uma requalificação das relações sociais”.

É tendo por base este pressuposto que identifico, em alguns dos serviços e funções da Casa da Juventude de Rio Tinto, determinados traços da mediação social e educativa. Serviços como o espaço Ser Mãe, Gabinete de Apoio e Orientação Psicológica ou até mesmo o Centro de Atendimento ao Jovens assentam no pressuposto de apoio, ajuda, aproximação dos jovens à sociedade onde estão inseridos. Se por um lado, evitam a exclusão de muitos jovens, por outro, são serviços cujas valências passam pela disponibilização de informação, materiais e recursos bem como pelo esclarecimento de dúvidas. Estas valências reportam-nos para o exercício da mediação enquanto intermediário entre os jovens que frequentam a Casa da Juventude de Rio Tinto e os serviços que esta disponibiliza e a sociedade ou sistemas sociais a que estes jovens necessitam ter acesso, em diferentes fases da sua vida. Inicialmente, a mediação que esteve presente no trabalho que desempenhei, ainda que se colocasse sobre diferentes pontos de vista da vida humana e social, passou por facilitar a comunicação e o acesso dos jovens a bens e recursos que, por razões que por vezes desconhecemos, lhes são dificultados. Este processo e prática de mediação radicaram num pressuposto de mediação emergente sob uma perspectiva interposta, ainda que o objectivo, que partilhava com a instituição, fosse o de levar a cabo uma mediação emergente (e necessária) sob uma perspectiva crítica onde fosse possível, mediar para a comunicação e resolução mas também para a mudança.

A um nível mais global e já não tanto local, mas sem deixar de ser relevante se pensarmos nos serviços que a Casa da Juventude de Rio Tinto tem para oferecer aos jovens, a mediação de carácter mais social e cultural age no sentido da melhoria da qualidade de vida dos seus sujeitos, bem como no sentido da criação de novas ferramentas com as quais o indivíduo seja capaz de sobreviver em sociedade, desenvolver-se e construir mudança. Na minha opinião, a mediação sociocultural vai sendo sentida como a possibilidade de mudança em comunidades ou sociedades, de pequena ou grande dimensão, que até então estavam em estado de estagnação e não progresso. Desta forma, permite o estabelecimento de uma comunicação e um diálogo vantajosos entre indivíduo e sociedade, na medida em que permite ao indivíduo aceitar e inserir-se na sociedade; por outro lado, faz também com que a sociedade se transforme no sentido da aceitação e do reconhecimento do indivíduo como ser único com um

contributo a dar. Neste caso, a sociedade mais restrita de Gondomar teve que recriar estruturas que fossem capazes de responder às necessidades que os jovens iam revelando; surgiu então a construção da Casa da Juventude de Rio Tinto. O trabalho dos animadores, educadores desta Casa da Juventude parece pautar-se por uma mediação entre aquilo que são necessidades e interesses dos jovens e o fornecimento e prestação de serviços que sejam capazes, de a um determinado nível, colmatar e corresponder a essas mesmas necessidades e interesses. Por outro lado, a acção do animador, educador serve também pressupostos de aproximação dos indivíduos à sociedade, de comunicação eficaz e de mediação das relações, sentimentos, posições, modos de ser e estar, quer dos indivíduos entre si, quer entre os indivíduos e as diferentes instituições que fazem parte da sociedade.

Assentes numa postura valorizadora da comunicação, os resultados produzidos pelo trabalho dos responsáveis (e produzido por mim, enquanto estagiária) da Casa da Juventude de Rio Tinto assentam, também, numa lógica de mediação que se pode constituir um meio de aquisição de competências, capacidades e saberes que permitam ao indivíduo tornar-se um ser activo, tomar decisões, contestar opiniões, rever e produzir novos conceitos. Assim, poderá constituir-se como processo de aprendizagem da vida social. Mediar socialmente não é apenas orientar para a resolução de um conflito concreto, pode ser, a meu ver, evitar futuros conflitos sociais ou levar à consideração de um conflito como positivo e promotor de novas formas de negociação, relação e partilha.

Por outro lado, importa não esquecer a rede de relações que durante todo o processo de mediação se estabelece, a complexidade dos problemas sociais, a complexidade provocada por esses mesmos problemas bem como as heterogeneidades que ali estão presentes e se fazem afirmar e manter. Importa, ainda, reforçar o poder da mediação na construção de resoluções, pensamentos ou mesmo acções contingentes, complexas, sociais e interpessoais porque discutidas e construídas num ambiente de comunicação favorável, interpessoal, respeitoso cujo objectivo assenta, por exemplo, na construção de uma nova relação ou na transformação de um conflito pela apresentação de alternativas. Mais uma vez chamo a atenção para os pressupostos do trabalho desenvolvido pela Casa da Juventude de Rio Tinto, que visam a apresentação de alternativas aos jovens com vista à sua vivência harmoniosa com a sociedade, família, sistemas organizacionais, etc. Tal como refere Bonafe-Schmitt (2009) a mediação

parece estar a consolidar-se como um novo modo de regulação social com vista a uma ideologia da harmonia.

Prosseguindo na reflexão, no decorrer dos processos e situações de mediação, ao mediador é exigida uma postura neutra e objectiva. A exigência de neutralidade do mediador que tende a ser facilitada pela ausência da subjectividade e pelo agir objectivamente, ignorando as suas vivências, experiências e sentimentos parece ser difícil de cumprir quando reflectimos sobre o trabalho desempenhado na Casa da Juventude de Rio Tinto. Quando nos reportamos ao trabalho por mim levado a cabo durante o tempo de estágio, vemos que esta necessidade de objectividade e neutralidade é minada pela confusão entre o dever da formalidade e a necessidade de aproximação e informalidade já aqui abordadas. Por vezes, e devido às relações próximas que vou estabelecendo com os indivíduos que frequentam a Casa da Juventude de Rio Tinto, é difícil não tomar posições ainda que, não raras vezes, o façamos de forma inconsciente, chegando mesmo a referirmo-nos como *“as nossas crianças e jovens porque são aquelas que, pelo que também já percebi, vão sempre que podem à Casa e estabelecem connosco uma relação muito próxima e de confiança”* (registo de estágio XXVI). Para se exercer um processo de mediação neutro e objectivo é essencial que, ao longo do nosso trabalho, esteja sempre presente uma consciência crítica que nos oriente. Contudo, essa consciência crítica, se implicada e parcial, pode apresentar-se como um obstáculo, minando e impossibilitando uma postura neutra por parte do profissional.

Ora, considerando a especificidade da(s) profissão(ões) em Ciências da Educação, assente num olhar complexificador e em pressupostos de proximidade, transdisciplinaridade, multireferencialidade, comunicação, estratégia, flexibilidade, escuta, intervenção e implicação, é difícil obedecer a esta dimensão neutra do mediador que alguns contributos teóricos defendem. Reflectindo sobre a especificidade do animador como educador mas também mediador, corroboro a opinião de Vaz (2010: 68) quando refere que o processo de mediação deverá favorecer,

“desde logo (e) por causa do compromisso interinstitucional, uma cultura em torno do exercício da mediação segundo o princípio do “terceiro incluído”, modo de acentuar a importância do restabelecimento do laço social; a excelência da mediação deixaria de se centrar na instrumentalidade accionada pelo mediador para se centrar na excelência da acção comunicacional dos protagonistas da contenda (incluso, o próprio mediador), o que equivale a dizer, potenciando as propriedades do conflito e não

procurando superá-las. Nesta situação, impõe-se a não neutralidade do mediador”.

Para além da inclusão do mediador (que pode ser exigida pela especificidade do contexto e da situação de mediação, o que tende a acontecer nos processos de mediação implícitos nas funções Casa da Juventude de Rio Tinto) como participante e membro do processo de mediação, é importante perceber que estes mesmos processos ou situações estão dependentes do princípio da voluntariedade que define a presença e grau de participação dos indivíduos. Pela mesma razão, este princípio da voluntariedade pode influenciar ou determinar a dimensão de negociação que está presente ao longo do processo de mediação, na medida em que determina a disposição do indivíduo para a negociação e participação. No sentido da promoção e valorização da negociação, na Casa da Juventude desejamos agir numa lógica de acompanhamento que se faz horizontalmente entre indivíduos e que permite uma compreensão clara dos interesses, direitos e deveres dos mesmos.

Não obstante esta forma alternativa, rápida e eficaz de resolução de determinados conflitos ou do restabelecimento e reconstrução de relações e laços sociais, assentes numa postura de abertura e flexibilidade, devemos estar conscientes de que nem todos os conflitos, sejam eles de que carácter forem, são passíveis de mediação e nem todos os momentos e espaços são propícios de processos de mediação. Tal como todas as formas de resolução de conflitos, a mediação mesmo apresentando-se como uma forma alternativa, social, contingente, interpessoal que, de acordo com Moore (1998:28) se pode conceber como uma “intervenção significativa”, tem também os seus limites e condicionamentos. Da mesma forma, é importante que enquanto animador e educador, tenhamos consciência das nossas possibilidades e limitações, principalmente quando se trata de um trabalho complexo e específico como é o trabalho com jovens. Há que, como já vimos, saber quais são os ideais possíveis e concretizáveis e os ideais utopicamente irrealizáveis.

Em suma, a conciliação entre educação, animação e mediação radica na possibilidade do educador, animador e mediador se conceber como um “catalisador” (Oliveira e Galego, 2005:23), na medida em que a mediação valoriza os aspectos positivos da vida humana e serve de intermediário entre esta e a vida social, política, económica e cultural.

De outro ponto de vista, um educador, animador assume-se como mediador na medida em que: pretende a conquista da autonomia por parte dos indivíduos através da atribuição de actos responsabilizantes, promovendo uma “mediação-conhecimento” (Bonafé-Shmitt, 2009: 34): que não pretende uma submissão dos indivíduos aos serviços que disponibiliza, mas antes uma capacidade de construir o conhecimento necessário que lhes permita tomar decisões e fazer opções; reconhece a importância de integração dos interesses e necessidades dos indivíduos nos processos de mediação e intervenção; promove os processos de regulação e tomada de decisão dos indivíduos; e, por último, pretende posicionar-se numa atitude de prevenção de novos conflitos ou problemas sociais, gerindo as tensões a que a vida colectiva, em sociedade, pode dar origem.

Para enriquecer e consolidar a correspondência entre o trabalho preconizado na Casa da Juventude de Rio Tinto e o trabalho de um mediador sociocultural, podemos fazer referência ao diploma (lei nº105/2001 de 31 de Agosto ainda que referente ao âmbito da exclusão social) que legitima e regulariza o estatuto legal do mediador sociocultural e lhe atribui como áreas de acção: a resolução de conflitos sociais, a intervenção social, a colaboração activa, a promoção da comunicação entre indivíduos e entre comunidades, a assessoria das relações entre indivíduos e instituições, a promoção da inclusão e o respeito pela confidencialidade dos indivíduos.

Finalizando esta reflexão, é ainda interessante e pertinente, pensar na forma como esta mediação que tenho vindo a descrever e da qual me vou apercebendo ao longo do meu dia-a-dia na Casa da Juventude de Rio Tinto, é exercida. O trabalho desenvolvido no âmbito da Casa da Juventude de Rio Tinto, ainda que assente e se oriente de acordo com lógicas de mediação, não tem inscritos nos seus objectivos conceitos de mediação social ou educativa. Trata-se pois de uma mediação que não se designa como tal. Trata-se de uma mediação que está implícita nos actos dos responsáveis por cada um dos serviços, mas não está explícita na definição legal e redigida dos mesmos. Em suma, trata-se de uma mediação que se exerce informalmente, ou seja, uma mediação que não é assumida formalmente (por escrito, por exemplo). Isto alerta-nos para o facto de, cada vez mais, assistirmos à reorganização de serviços públicos ou privados, instituições, associações, empresas, entre outros de forma a funcionarem de acordo com lógicas de mediação (que não estão definidas e redigidas enquanto tal).

Considerações Finais

A construção multireferenciada deste relatório assumiu-se como um tempo de reflexão e materialização dum período de estágio que se revelou importante e pertinente na construção de uma profissionalização (ou pelo menos no início desse processo, uma vez que considero que vamos construindo a nossa profissionalização ao longo da vida e de acordo com contextos e indivíduos). Pretendi construir um relatório que fosse pertinente, quer do ponto de vista teórico e epistemológico, quer do ponto de vista da materialização da formação prática que o estágio proporcionou.

Assim, de um ponto de vista teórico, justifica-se a utilização do conceito de educação pela sua multireferencialidade e pela sua importância na formação do indivíduo. Interessa pensar o conceito de educação como o movimento que “articula processos, práticas, representações, engloba todos os aspectos da existência, diz respeito a todas as idades, põe questões da cultura, da relação a si mesmo, da relação ao outro, do social, da história...” (Charlot cit. in Boavida e Amado, 2008:187) promovendo a formação e constituição do indivíduo como Homem. Por sua vez, o lazer assume lugar importante neste relatório na medida em que é o espaço-tempo de acção das Casas da Juventude e um indicador importante na relação e intervenção que se faz junto dos jovens. Quanto à abordagem da juventude, tal justifica-se uma vez que constituem o público-alvo dos objectivos e pressupostos inerentes à Casa da Juventude, alterando, contornando, orientando e definindo metodologias, práticas e posturas. Por último, a referência às Casas da Juventude é argumentada por uma necessidade de conhecimento geral sobre o funcionamento e organização das mesmas, como um tempo e espaço de cultura e recurso de lazer direccionado para os jovens, assumindo um papel de mediador entre estes e o mundo e a sociedade (Artiaga, 2004), e permitindo uma melhor compreensão do caso particular da Casa da Juventude de Rio Tinto e do trabalho desempenhado.

Do ponto de vista da materialização e reflexão da formação prática que o estágio proporcionou, considereei pertinente tecer considerações, confrontadas com contributos teóricos que as enriqueceram, que permitissem construir uma profissionalidade, ou por outro lado, dar conta do que foi um processo de profissionalização informado pela formação em Ciências da Educação. Assim sendo, fez sentido caracterizar um trabalho

que se revelou complexo, subjectivo e significativo à luz de especificidades epistemológicas e metodológicas e à luz de uma perspectiva de animação sociocultural.

No entanto, não considerei, nem considero ainda, suficiente abordar todo um trabalho de estágio à luz das abordagens referidas. Assim, dediquei parte deste relatório à reflexão em torno dos contributos das Ciências da Educação e da mediação informada pelas mesmas. Esta fase do relatório, foi, talvez, a mais importante e interessante na medida em que me permitiu repensar questões e âmbitos de trabalho, construir afirmações, elucidar sentimentos e esclarecer dúvidas quanto à formação adquirida, quer pela licenciatura, quer pelo Mestrado em Ciências da Educação.

Finalizando, considero importante referir que as reflexões que aqui apresento foram problematizadas e construídas de acordo com uma relação entre teoria e prática que, por um lado, evidenciasse a teoria como legitimadora e enriquecedora da prática, e por outro, evidenciasse a prática como informante privilegiada da teoria, dando azo a novos, e não menos importantes contributos, no que diz respeito ao âmbito de acção das Ciências da Educação.

Referências Bibliográficas

- ANDER-EGG, Ezequiel (1986a). “Practica de la Animación Sociocultural”, in José M^a Quintana Cabanas (org.) *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea Ediciones, 175-201;
- ANDER-EGG, Ezequiel (1986b). *Metodología e Práctica de la Animación Socio Cultural*. Buenos Aires: Editorial Humanitas;
- ARTIAGA, Jaime Funes (2004). “A Animação Sociocultural na Juventude”, in Jaume Trilla (coord.) *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa : Instituto Piaget, 219-234;
- BALERDI, Felix (1989). “Animación Sociocultural y Pedagogía del Tiempo Libre”, in Paulí Balsera (org.) *Juventud, Empleo y Tiempo Libre*. Erandio: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 153-168;
- BENZAQUEN, Júlia (2006). *A Socialização para Cooperação: uma Análise de Práticas de Educação Não-Formal*. Recife: Edições Bagaço;
- BERGER, Guy (1992). “A Investigação em Educação: Modelos Sócio-epistemológicos e Inserção Institucional”, *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, 23-36;
- BOAVIDA, João e AMADO, João (2008). *Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra;
- BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre (2009). “Mediação, Conciliação, Arbitragem: Técnicas ou um Novo Modelo de Regulação Social”, in Ana Maria Costa e Silva e Maria Alfredo Moreira (Orgs.) *Formação e Mediação Sócio-Educativa. Perspectivas Teóricas e Práticas*. Porto: Areal Editores, 15-40;
- CABALLO, Belén (2006). “Animación Teatral, Pedagogia del Ócio y Tiempo Libre, in José Caride e Manuel Vieites (coords.) *De la Educación Social a la Animación Teatral*. Grijón: Ediciones Trea, 205-221;
- CABANAS, José M^a Quintana (1986). “La Animación Sociocultural en el Marco de la Educación Permanente y de Adultos”, in José M^a Quintana Cabanas (org.) *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea Ediciones, 11-31;
- CABANAS, José M^a Quintana (1991a). “La Educación Más Allá de la Escuela”, in *Iniciativas Sociales en Educación Informal*. Madrid: Ediciones Rialp, 15-61;

- CABANAS, José M^a Quintana (1991b). “El Tiempo Libre Como Ámbito Humano y Cultural”, in *Iniciativas Sociales en Educación Informal*. Madrid: Ediciones Rialp, 400-415;
- CABEZA, Manuel Cuenca (2004). “Ócio e Animação Sociocultural Presente e Futuro”, in Jaume Trilla (coord.) *Animação Scociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget, 335-349;
- CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa:Educa;
- CARDOSO, Elsa; TEIXEIRA, Marta e RAMALHO, Teresa (2007). *Conhecer para Interagir Melhor em Soutelo e Rio Tinto: dinâmicas do Território e Diagnósticos de Intervenção – Estudo Integrado no Projecto Interagir*. Rio Tinto: Projecto Interagir – Centro Social de Soutelo;
- CARIDE, José (2006). “Educación Social, Animación Sociocultural y Teatro: Viejas Realidades y Nuevos Desafíos”, in José Caride e Manuel Vieites (coords.) *De la Educación Social a la Animación Teatral*. Grijón: Ediciones Trea, 19-47;
- CARVALHO, Adalberto (1994). *Utopia e Educação*. Porto: Porto Editora;
- CAVACO, Cármen (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa;
- CASTRO, Maria (2003). “A Educação Face ao Mal”, in Adalberto Carvalho (org.) *Sentidos Contemporâneos da Educação*. Porto: Edições Afrontamento, 159-185;
- CHENAVIER, Robert (1998). “Civilização do Trabalho ou Civilização do Lazer?”. *Estudos Avançados*, vol 12, n32, 187-211;
- CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora;
- CORREIA, José Alberto (s.d.). A Licenciatura em Ciências da Educação – uma experiência na corrente contra a corrente. Porto: s.e;
- CUENCA, Manuel (1983). *Educación Para el Ocio*. Madrid: Editorial Cincel;
- DAYRELL, Juarez (s.d.). Juventude, Grupos Culturais e Sociabilidade. [On-line] www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/ABA2004.pdf em 03/07/2010;
- DELORS, Jacques. et al. (1996). “Os quatro pilares da educação”, In *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI, Porto: Edições ASA, 77-88;

- DIRECÇÃO-GERAL DA FAMÍLIA, Ministério do Emprego e Segurança Social (1989). *Família e Tempos Livres*. Lisboa: Direcção Geral da Família;
- DUBAR, Claude e TRIPIER, Pierre (1998). *Sociologie des Professions*. Paris: Armand Colin;
- DUMAZEDIER, Joffre (1979). *Sociologia Empírica do Lazer*. São Paulo: Editora Perspectiva;
- DURKHEIM, Émile (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: RES- Editora;
- ESTRELA, Albano; MENDES, Paulo Sérgio e CHOURIÇO, João Carlos (2005). *O Estado da Arte em Ciências da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação;
- FAVE, Antonella e BASSI Marta (2003). “Italian Adolescents and Leisure: the role of engagement and optimal experience”, *New Directions for Child and Adolescent Development*, 99, 70-93;
- FONSECA, Laura Pereira da (2001). *Culturas Juvenis, Percursos Femininos. Experiências e Subjectividades na Educação de Raparigas*. Oeiras: Celta Editora;
- FRANCH, Joaquim e MARTINELL, Alfons (1994). *Animar un Proyecto de Educación Social. La Intervención en el Tiempo Libre*. Barcelona: Paidós;
- FREIRE, Paulo (1997). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora;
- GALLAND, Olivier (1997). *Sociologie de la Jeunesse*. Paris: Armand Colin;
- GIDDENS, Anthony (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- GOMES, Maria Lúcia et al (2002). *Crescer em Comunidade. Estratégias de Educação Não Formal à Descoberta de Culturas Juvenis*. Lisboa: Ministério da Educação;
- GÓMEZ, José António Caride (1986). “Educación y Animación Sociocultural: La Pedagogia Social Como Modelo de Intervención”, in José M^a Quintana Cabanas (org.) *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea Ediciones, 94-127;
- GÓMEZ, José António Caride; FREITAS, Orlando Manuel Pereira de e CALLEJAS, Germán Vargas (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local*. Porto: Profedições;
- LARRAZÁBAL, María Salas (2004). “A Figura e a Formação do Animador Socio-cultural”, in Jaume Trilla (coord.) *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa : Instituto Piaget, 123-134 ;

- LEIF, Joseph (1992). *Tiempo Libre y Tiempo Para Uno Mismo. Un Recto Educativo y Cultural*. Madrid: Narcea Ediciones;
- LOPES, Blandina (2003). “Intersubjetividade e Comunicabilidade em Educação, Hoje”, in Adalberto Carvalho (org.) *Sentidos Contemporâneos da Educação*. Porto: Edições Afrontamento, 37-60;
- LOPES, Marcelino (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural;
- MAIA, Rui Leandro (2002) *Dicionário de sociologia*. Porto: Porto Editora.
- MARCELLINO, Nelson (2006). Estudos do Lazer: uma introdução. [On-line] <http://www.google.com/books?hl=pt-PT&lr=&id=IhsuU-xs9G0C&oi=fnd&pg=PP16&dq=artigos+sobre+o+lazer&ots=2xBx7NLv9a&sig=K2pXSe776JdP9LZixS8a9BXgX7Q#v=onepage&q=artigos%20sobre%20o%20lazer&f=false> em 28/05/2010;
- MARTÍN, Francisco (1991). “Agrupaciones Juveniles”. In *Iniciativas Sociales en Educación Informal*. Madrid: Ediciones Rialp, 163-186;
- MASCARENHAS, Fernando (2006). “Em Busca do Ócio Perdido: Idealismo, Panacéia e Predição Histórica à Sombra do Lazer”, In Padilha, Valquiria. *Dialéctica do Lazer*. São Paulo: Cortez Editora, 75-103;
- MIGNON, Jean-Marie (1999). *Le Métier d'Animateur*. Paris: Éditions La Découverte et Syros ;
- MORO, Valentín (1989). “Los Estilos de Vida en los Jóvenes”, in Paulí Balsera (org.) *Juventud, Empleo y Tiempo Libre*. Erandio: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 23-43;
- MOORE, Christopher (1998). “Como Funciona a Mediação”. In Moore, Christopher. *O Processo de Mediação: Estratégias Práticas para a Resolução de Conflitos*. Porto Alegre: Artmed, 48-77;
- OLIVEIRA, Ana e GALEGO, Carla (2005). *A Mediação Sócio-Cultural: Um Puzzle em Construção*. Lisboa: ACIME, 21-38;
- OLMOS, María (1986). “La Animación Sociocultural Como un Nuevo Tipo de Educación”, in José Mª Quintana Cabanas (org.) *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea Ediciones, 32-48;

- OLMOS, María (1986b). “Los Animadores Socioculturales: su Personalidad y su Tipología”, in José M^a Quintana Cabanas (org.) *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea Ediciones, 256-275;
- OSORIO, Agustín (1986). “Educación y Animación Sociocultural: Perspectivas Antropológicas y Bases Éticas”, in José M^a Quintana Cabanas (org.) *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea Ediciones, 49-72;
- OSORIO, Agustín (1991). “Desarrollo Comunitario y Educación”, in *Iniciativas Sociales en Educación Informal*. Madrid: Ediciones Rialp, 342-369;
- PACHECO, Reinaldo (2006). “A Escola Pública e o Lazer: Impasses e Perspectivas”, In Padilha, Valquiria. *Dialéctica do Lazer*. São Paulo: Cortez Editora, 173-212;
- PAIS, José Machado (1990). “A Construção Sociológica da Juventude – Alguns Contributos”, *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 139-165;
- PAIS, José Machado (1996). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda;
- PARCERISA, Artur (2002). “Didáctica en la Educación Social. Enseñar y Aprender Fuera de la Escuela”. Barcelona: Editorial Graó;
- PÉREZ, Victor J. Ventosa (2004). “Perspectiva Comparada da Animação Sociocultural”, in Jaume Trilla (coord.) *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa : Instituto Piaget, 85-100 ;
- PRONOVOST, Gilles (2007). *L’Univers du Temps Libre et des Valeurs chez les Jeunes*. Québec: Presses de l’Université du Québec;
- PUIG, Josep Maria e TRILLA, Jaume (2004). *A Pedagogia do Ócio*. Porto Alegre: Artmed;
- QUINTAS, Sindo Froufe e CASTAÑO, Maria Angeles Sánchez (1990). *Animación Sociocultural. Nuevos Enfoques*. Salamanca: Amarú Ediciones;
- SACRISTÁN, J. Gimeno (2003). *Educar e Conviver na Cultura Global*. Porto: Edições ASA;
- SÁ COSTA, Alexandra (2001). *Políticas de Juventude: Regulação e/ou Emancipação*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Dissertação de Mestrado);
- SANTOS, Sofia Ramos de Almeida (2009). *Lugares Emergentes da Animação Sociocultural: experiências e produções socioeducativas, situadas na tensão entre*

exclusão social e igualdades como condição. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Dissertação de Mestrado);

– SCURATI Cesare (1991). “Identidad y Prospectiva de la Educación Extraescolar”, in *Iniciativas Sociales en Educación Informal*. Madrid: Ediciones Rialp, 62-77;

– SILVA, Nuno (2005). *Casa da Juventude no Antigo Convento*. Jornal de Notícias [on-line] http://jn.sapo.pt/PaginaInicial/Interior.aspx?content_id=515946 em 11/04/2010;

– SILVA, Sofia Marques da (2008). *Exuberâncias e (trans)figurações de si numa casa da juventude: etnografia de fragilidades e de estratégias juvenis para o reconhecimento e para a dignidade*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade do Porto (Dissertação de Doutoramento);

– SUE, Roger (1994). *Temps et Ordre Social*. Paris: Presses Universitaires de France;

– TRILLA, Jaime (1985). *La Educación Fuera de la Escuela. Enseñanza a Distancia, por Correspondencia, por Ordenador, Radio, Vídeo y Otros Medios No Formales*. Barcelona: Editorial Planeta;

– TROTTIER, Angela et al (2002). “Reliability and Validity of the Leisure Satisfaction Scale (LSS- short form) and the Adolescent Leisure Interest Profile (ALIP)”, *Occupational Theraphy International*, 9(2), 131-144;

– VAREA, José e ALBA, Javier de (1990). *El Tiempo Libre de los Hijos*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra;

– VAZ, Henrique Malheiro (2003). *Os Jovens: dos Estatutos Atribuidos aos Estatutos Construídos. Uma Abordagem Histórica e Contemporânea da Problemática da Juventude*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Trabalho de síntese apresentado para efeitos do disposto na alínea b) do nº 2 do Art.º 58º da Lei nº 19/80 de 16 de Julho);

– VAZ, Henrique (2010). “A mediação em contexto de formação como reinvenção de novos ofícios. O caso dos estágios e da licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 29, 53-72;

– VIEIRA, Fernando e PEREIRA, Mário (1996). *Se Houvera Quem me Ensinara: Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

– YTARTE, Rosa (2005). “Animación Sociocultural y Educación Social”, in Juan Lirio Castro (org.) *La Metodología en Educación Social*. Madrid: Editorial Dykinson, 47-64;

Outros documentos consultados:

– *Declaração Universal dos Direitos da Criança* (1959). [on-line]
<http://www.eselx.ipl.pt/ciencias-sociais/tratados/1959.htm> em 6/02/2010;

– *Panfleto de divulgação do projecto Ser Mãe*;
– *Plano de Actividades para o ano de 2010 das Casas da Juventude de Gondomar*;
– *Políticas Europeias em Matéria de Participação e Informação da Juventude* (2006) [on-line]
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/c11200_pt.htm
em 28/05/2010;

– Secretaria de Estado da Juventude e do Desporto (2005). *Programa Nacional de Juventude*. [on-line],
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6vtQF5V4UVEJ:www.eixoatlantico.com/documentos_web/1171588408_Programa%2520Nacional%2520de%2520Juventude.doc+programa+nacional+de+juventude&cd=5&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt em 28/05/2010;

– *Regulamento das Casas da Juventude do Município de Gondomar*.

Anexos

Anexo I – Panfleto do projecto “Ser Mãe”



SER MÃE

O que é?

O Espaço “Ser Mãe” consiste num serviço de atendimento a jovens grávidas, mães/pais adolescentes e suas famílias, com o objectivo de os apoiar em termos psicossociais nas necessidades específicas que uma gravidez na adolescência acarreta. Procura-se atender e aconselhar os jovens para uma vivência mais positiva da gravidez, fornecendo as informações necessárias, os encaminhamentos adequados e o apoio psicológico pretendido. O espaço é dinamizado por uma equipa multidisciplinar, constituída por duas psicólogas, uma assistente social, uma educadora de infância e uma nutricionista, sendo que todos os atendimentos são confidenciais e gratuitos.

Local de Funcionamento

Casa da Juventude de Rio Tinto
Rua Quinta das Freiras - 4435 Rio Tinto
Telf. 224854210

Horário de Atendimento

Quartas-feiras.
Manhãs: 10h-12h30
Tardes: 14h-17h30

Promotores



Como funciona?

- > Através de consultas psicológicas individuais, ou em grupo para jovens grávidas;
- > Através de atendimento/encaminhamento social dos jovens e suas famílias;
- > Através de Aconselhamento Nutricional;
- > Através do “Cantinho do Bebê”, um espaço onde as jovens mães podem usufruir de actividades estimulantes, com os seus bebés.

Quais os seus objectivos?

- > Efectuar uma intervenção psicológica que proporcione aos jovens e suas famílias um decurso mais equilibrado do período da gravidez;
- > Criar grupos de apoio para jovens mães, adolescentes grávidas e suas famílias;
- > Promover as competências necessárias para o adequado desenvolvimento integral do feto e da jovem grávida, assim como as competências parentais necessárias;
- > Apoiar na definição de um projecto de vida adequado para a grávida adolescente e para o seu companheiro;
- > Sensibilizar para as necessidades/cuidados nutricionais, tanto da jovem mãe como, posteriormente, do bebé;
- > Acompanhamento ao nível dos cuidados alimentares que a mãe deverá ter durante a gestação e após o nascimento do bebé, consigo e com o filho;
- > Alertar sobre os cuidados em relação à gravidez na adolescência, visando um adequado acompanhamento médico e psicossocial;
- > Intervir sobre o impacto que a maternidade/paternidade tem sobre o percurso de vida do adolescente;
- > Sensibilizar as famílias das jovens para as condicionantes inerentes ao estado de gravidez na adolescência;
- > Acompanhar a família ao longo dos primeiros meses de vida do bebé.

Para quem?

Destina-se a todas as adolescentes grávidas e/ou jovens mães/pais residentes no concelho de Gondomar, bem como às suas famílias.

Anexo II – Questionário desenvolvido no âmbito do estudo sobre os tempos livres dos jovens das freguesias de S.Cosme e Rio Tinto



Questionário

Este questionário integra-se num estudo a efectuar no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade do Porto sobre **Lazeres e Ocupação de Tempos Livres dos Jovens** das freguesias de Rio Tinto e Gondomar. Pretende-se conhecer os interesses e actividades preferidas dos jovens, em suma, perceber de que forma os jovens ocupam os seus tempos livres. Este questionário não é um teste e, portanto, não há respostas certas ou erradas. A tua opinião é que é importante para nós.

Não escrevas o teu nome. Este questionário é confidencial e anónimo. Vamos pedir-te para responderes a um conjunto de questões sobre ti próprio e a ocupação dos teus tempos livres bem como actividades e assuntos que suscitem o teu interesse. Ao longo do questionário, vais ler um conjunto de diferentes afirmações. Na maioria das questões deves indicar o grau de importância que têm para ti ou o grau de frequência, ou ainda o teu grau de concordância. Para isso, vai usar uma escala de 5 pontos em que “1” significa que é pouco importante e “5” significa que é muito importante, por exemplo. Se te enganares e quiseres alterar a tua resposta, risca por cima e faz um círculo no novo número. Ao longo do questionário terás também outras questões em que apenas terás que assinalar a tua opção, seguindo as instruções que te forem dadas. Deves responder a todas as questões.

1. Idade: _____

2. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

3. Nível de escolaridade: _____

4. Em que freguesias vives: Gondomar ☐ Rio Tinto ☐ Outra: _____

5. Agregado familiar (refere as pessoas com quem vives regularmente):

Grau de Parentesco	Idade	Habilitações	Profissão

6. Relembra um dia da tua semana e indica:

A que horas te levantaste _____

A que horas foste para a escola ou trabalho _____

A que horas saíste da escola ou trabalho _____

Quanto tempo de almoço e jantar tiveste _____

Praticaste alguma actividade? _____

Conviveste com a família ou amigos? _____

O que gostaste mais de fazer? _____

A que horas te deitaste? _____

7. Na tua opinião e muito brevemente, diz o que significa para ti tempos livres e lazer.

8. Durante as tuas férias costumias:

Afirmações	Não concordo nem discordo				
	Discordo totalmente	Discordo parcialmente		Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Passar férias longe de casa mas em Portugal	1	2	3	4	5
Passar férias no estrangeiro	1	2	3	4	5
Ficar por casa com a família	1	2	3	4	5
Ficar por casa com os amigos	1	2	3	4	5
Passar férias noutro local com os amigos	1	2	3	4	5
Passar férias noutro local com a família	1	2	3	4	5
Integrar campos de férias	1	2	3	4	5
Ir ver concertos ou ir a festivais	1	2	3	4	5
Acampar	1	2	3	4	5

9. Qual a importância que atribuis a cada um dos seguintes aspectos da tua vida:

Aspectos da vida	Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante
Trabalho	1	2	3	4	5
Família	1	2	3	4	5
Amigos e conhecidos	1	2	3	4	5
Tempos livres	1	2	3	4	5
Política	1	2	3	4	5
Religião	1	2	3	4	5
Dinheiro	1	2	3	4	5
Amor	1	2	3	4	5

10. Indica com que frequência praticas cada uma das seguintes actividades:

Actividades	Nunca	Uma vez por mês	Quinzenalmente	Semanalmente	Todos os dias
Associações juvenis	1	2	3	4	5
Grupo religioso	1	2	3	4	5
Escuteiros	1	2	3	4	5
Discotecas e bares	1	2	3	4	5
Festas	1	2	3	4	5
Casa da Juventude	1	2	3	4	5
Centros comerciais	1	2	3	4	5
Ler livros	1	2	3	4	5
Ler revistas e jornais	1	2	3	4	5
Ouvir música	1	2	3	4	5
Ver programas desportivos	1	2	3	4	5
Ver programas de animação e entretenimento	1	2	3	4	5
Ver telejornais, programas informativos ou documentários	1	2	3	4	5
Ver filmes, series ou novelas	1	2	3	4	5
Ver programas ou ler sobre saúde	1	2	3	4	5
Ver programas ou ler sobre educação	1	2	3	4	5
Ver programas ou ler sobre novas tecnologias	1	2	3	4	5
Jogar consola ou computador	1	2	3	4	5
Passear	1	2	3	4	5
Estar e conversar com os amigos	1	2	3	4	5
Estar e conversar com a família	1	2	3	4	5
Ir ao cinema/teatro	1	2	3	4	5
Dança	1	2	3	4	5
Tocar ou cantar	1	2	3	4	5
Jogar futebol ou futsal	1	2	3	4	5
Jogar voleibol	1	2	3	4	5
Jogar basquete	1	2	3	4	5
Jogar andebol	1	2	3	4	5
Fazer natação	1	2	3	4	5
Fazer patinagem	1	2	3	4	5

Andar de bicicleta	1	2	3	4	5
Ir ao ginásio	1	2	3	4	5
Navegar na internet	1	2	3	4	5
Actividades lúdicas desenvolvidas pela tua freguesia ou concelho	1	2	3	4	5
Ajudar nas tarefas domésticas	1	2	3	4	5
Biblioteca	1	2	3	4	5
Frequentar cursos ou formações	1	2	3	4	5
Usar telemóvel para jogar, internet ou conversar com os amigos	1	2	3	4	5
Namorar	1	2	3	4	5

11. Tendo em conta as actividades que mais frequentas, indica se concordas com as seguintes afirmações:

Afirmações	Discordo totalmente	Discordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Pratico actividades pelo prazer, alegria e felicidade que me dão	1	2	3	4	5
Pratico actividades para melhorar a saúde	1	2	3	4	5
Pratico actividades para relaxar ou aliviar o stress	1	2	3	4	5
Pratico actividades para o meu crescimento e desenvolvimento pessoal	1	2	3	4	5
Pratico actividades para satisfação e realização pessoal	1	2	3	4	5
Pratico actividades para o ocupar o tempo	1	2	3	4	5
Pratico actividades porque os meus amigos também praticam	1	2	3	4	5
Pratico actividades porque os meus pais me incentivam a fazê-lo	1	2	3	4	5
Pratico actividades para conhecer novas pessoas	1	2	3	4	5
Pratico actividades para conviver com os outros	1	2	3	4	5
Pratico actividades para melhorar ou manter a minha condição física	1	2	3	4	5
Pratico actividades para mostrar as minhas capacidades	1	2	3	4	5
Pratico actividades porque me propiciam novas experiências	1	2	3	4	5
Pratico actividades porque gosto de novas tecnologias	1	2	3	4	5

12. Frequentas alguma associação, clube ou grupo?

Sim ☐ Não ☐ (Se respondeste “Não” passa para à pergunta número 14.)

13. Se sim, qual?

Associação, clube ou grupo	Nunca	Uma vez por mês	Quinzenal-mente	Semanal-mente	Todos os dias
Associação recreativa	1	2	3	4	5

Grupo musical	1	2	3	4	5
Associação de estudantes	1	2	3	4	5
Grupo de teatro	1	2	3	4	5
Clube desportivo	1	2	3	4	5
Grupo ecológico/ambientalista	1	2	3	4	5
Casa da Juventude	1	2	3	4	5
Catequese	1	2	3	4	5
Escuteiros	1	2	3	4	5
Partido político	1	2	3	4	5
Associação de estudantes	1	2	3	4	5
Grupo religioso	1	2	3	4	5

14. Se respondeste “Não” na pergunta número 12, indica se concordas com as razões que te apresentamos para não frequentares nenhuma associação, clube ou grupo.

Ações	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Não vale a pena	1	2	3	4	5
Prefiro fazer as coisas por mim mesmo	1	2	3	4	5
Prefiro organizar-me com os amigos	1	2	3	4	5
As associações, clubes ou grupos que existem não me agradam	1	2	3	4	5
As associações, clubes ou grupos que me agradam são caros	1	2	3	4	5
As associações, clubes ou grupos que me agradam ficam longe de onde vivo	1	2	3	4	5
Não tenho tempo para participar	1	2	3	4	5

15. Em relação ao teu tempo livre, diz se concordas com as seguintes afirmações:

Afirmações	Discordo Totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
Considero que o meu tempo livre é o suficiente	1	2	3	4	5
Sinto-me satisfeito com aquilo que faço durante o meu tempo livre	1	2	3	4	5
Ocupo o meu tempo livre com os meus amigos	1	2	3	4	5
Prefiro actividades que envolvam exercício físico	1	2	3	4	5
Prefiro actividades que envolvam a Internet	1	2	3	4	5
Não pratico actividades porque são caras	1	2	3	4	5
Considero que a zona onde vivo tem muitas ofertas de actividades de ocupação do tempo livre	1	2	3	4	5

Prefiro actividades manuais	1	2	3	4	5
Não me envolvo em actividades que exijam muito de mim	1	2	3	4	5
Se pudesse aumentaria o meu tempo livre	1	2	3	4	5
Ocupo o meu tempo livre com a família	1	2	3	4	5
Não tenho tempo para praticar outras actividades	1	2	3	4	5
Prefiro passar o meu tempo livre sozinho	1	2	3	4	5
Nos meus tempos livres não gosto do que faço mas também não sei o que hei-de fazer	1	2	3	4	5
Prefiro actividades que envolvam novas tecnologias	1	2	3	4	5
Durante o meu tempo livre, penso naquilo que tenho para fazer	1	2	3	4	5
Considero que tenho tempo livre a mais	1	2	3	4	5

16. Indica se conheces as seguintes associações/grupos organizados em Rio Tinto:

Associações/ grupos organizados em Rio Tinto	Não conheço	Conheço pouco	Conheço	Conheço bem	Conheço muito bem
Associação desportiva e recreativa da Ponte de Rio Tinto	1	2	3	4	5
Associação Recreativa de Rio Tinto	1	2	3	4	5
Associação Recreativa de São Caetano	1	2	3	4	5
Banda de São Cristóvão de Rio Tinto	1	2	3	4	5
Casa do Sport Lisboa e Benfica de Gondomar	1	2	3	4	5
Clube Atlético de Rio Tinto	1	2	3	4	5
Clube Dramático e Beneficente de Rio Tinto	1	2	3	4	5
Mosteiro Futebol Club Rio Tinto	1	2	3	4	5
Casa da Juventude de Rio Tinto	1	2	3	4	5
Orfeão de Rio Tinto	1	2	3	4	5
Sociedade Columbófila de Rio Tinto	1	2	3	4	5
Unidos à Ponte de Rio Tinto	1	2	3	4	5
Outra. Qual?					

17. Indica se conheces as seguintes associações/grupos organizados em Gondomar:

Associações/grupos organizados em Gondomar	Não conheço	Conheço pouco	Conheço	Conheço bem	Conheço muito bem
Gondomar Sport Clube	1	2	3	4	5
Associação Recreativa Juventude de S. Jorge	1	2	3	4	5
Centro Ciclista de Gondomar	1	2	3	4	5
Gondomar Futsal Clube	1	2	3	4	5
Grupo Columbófila de Gondomar	1	2	3	4	5
Clube Gondomarense	1	2	3	4	5
Orfeão de Gondomar	1	2	3	4	5
Casa da Juventude de Gondomar	1	2	3	4	5
Juventude Desportiva de Gondomar	1	2	3	4	5

Motoclube de Gondomar	1	2	3	4	5
Ala de Nun' Alvares Cabral	1	2	3	4	5
Vilar Futsal Clube Desportivo	1	2	3	4	5
Grupo Psillite	1	2	3	4	5
Outra. Qual?					

Obrigado pela tua colaboração!

